



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí
u dětí se zdravotním postižením**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA – VYCHOVATELSTVÍ

Autor: Radka Škopková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Tereza Hradilová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním postižením“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na obhajování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

podpis

Poděkování

Děkuji především vedoucí mé práce Mgr. et Mgr. Tereze Hradilové za cenné odborné rady, ochotu, trpělivost a vstřícné jednání při zpracovávání práce. Dále pak děkuji kolektivu pedagogických pracovníků Dětského Montessori centra Pomněnka, za poskytnutí důležitých informací a za umožnění zrealizovat výzkumnou část mé práce a zároveň i rodičům vybraných dětí za ochotu a spolupráci. V neposlední řadě děkuji mé rodině, která byla moji oporou po celou dobu studia.

Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním postižením

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je na podkladě teoretických východisek vytvořit didaktickou pomůcku dle principů Marie Montessori, která by podpořila rozvoj jazykových kompetencí u dětí s vývojovou dysfázií. Analýzou sesbíraných dat zjistit, na jakou oblast rozvoje jazykových kompetencí by měla být pomůcka zaměřena. Novou pomůcku vytvořit tak, aby splňovala základní požadavky Montessori pedagogiky a následně ukázat dětem, a později i rodičům, jak se s vytvořenou pomůckou pracuje. K dosažení stanovených cílů je zvoleno kvalitativního šetření.

Výsledkem mé práce jsou nově vytvořené pomůcky zaměřené na nácvik pojmů velikostí (velký – menší – nejmenší, malý – větší – největší), barev, předložkových vazeb (nad, pod, v, vedle, mezi) a procvičování sluchového rozlišování. S pomůckami je vhodné pracovat v určeném pořadí, tedy nejprve procvičovat přídavná jména a poté předložky, abychom mohli tvořit krátké a srozumitelné věty. Všechny tyto pomůcky jsou motoricky aktivní a byly vytvořeny ve třech provedeních. Chlapci pracovali s pomůckami systematicky, dokázali si je správně připravit, soustředěně pracovat a práci dokončit. Jejich výkon byl ovlivněn opakováním činnosti, koncentrací se na práci, atraktivitou jednotlivých pomůcek, ale i únavou a okolním děním v centru.

Na základě šetření bylo zjištěno, že jazykové kompetence u dětí s vývojovou dysfázií lze rozvíjet i pomocí Montessori pomůcek.

Klíčová slova

Zdravotní postižení; vývojová dysfázie; jazykové roviny; porucha pozornosti; Montessori pedagogika.

Montessori Tools Use for Development of Language Children with Disabilities

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to create didactic guidance according to the principles of Marie Montessori, who would support verbal development at children suffering from dysphasia.

Data collected during analysis will be used to support decision which domains the guidance should be focused on. The guidance will be then created so it meets Montessori pedagogy requirements and will be shown to parents afterward. A qualitative survey is selected to achieve the objectives set.

Results of practical part consist of multiple tools enhancing evaluation of the object size (big – smaller - the smallest, small – bigger - the biggest), colours, prepositions (above, bellow, in, besides, in between) and hearing comprehension. It is recommended to work with tools in predefined order and to begin with colours rather than with prepositions. All tools are motive active and built in three versions. Testing subjects worked with tools systematically, could focus on the task and finish the task successfully. Their performance was influenced by repeating activities and tools attractiveness as well as tediousness and surrounding environment.

In conclusion, the investigation proved that verbal development at subjects suffering from dysphasia can be enhanced using Montessori tools.

Key words

Disability; developmental dysphasia; linguistic levels; Attention deficit disorder; Montessori pedagogy.

Obsah

Úvod.....	8
1 Zdravotní postižení	9
<i>1. 1 Rozdělení podle doby vzniku postižení.....</i>	<i>9</i>
2 Vývoj řeči	14
<i>2.1 Přípravné období vývoje řeči</i>	<i>14</i>
<i>2. 2 Vlastní vývoj řeči.....</i>	<i>14</i>
<i>2. 3 Jazykové roviny.....</i>	<i>15</i>
3 Narušený vývoj řeči.....	17
<i>3. 1 Opožděný vývoj řeči</i>	<i>18</i>
<i>3. 2 Vývojová dysfázie.....</i>	<i>19</i>
4 Porucha pozornosti ADHD.....	21
<i>4.1 Typy poruch pozornosti</i>	<i>21</i>
<i>4.2 Etiologie</i>	<i>21</i>
<i>4.3 Symptomalogie.....</i>	<i>22</i>
5 Montessori pedagogika	22
<i>5.1 Osobnost dítěte.....</i>	<i>23</i>
<i>5.1.1 Svoboda a samostatnost</i>	<i>24</i>
<i>5.1.2 Absorbující mysl</i>	<i>24</i>
<i>5.1.3 Senzitivní fáze</i>	<i>25</i>
<i>5.1.4 Polarizace pozornosti.....</i>	<i>25</i>
<i>5.2 Připravené prostředí</i>	<i>26</i>
<i>5.3 Práce dítěte.....</i>	<i>28</i>
<i>5.4 Práce s chybou</i>	<i>28</i>
<i>5.5 Trojstupňová výuka</i>	<i>29</i>
<i>5.6 Izolace jedné vlastnosti.....</i>	<i>30</i>
6 Výzkumná část.....	31
<i>6.1 Cíl práce</i>	<i>31</i>
<i>6.2 Dílčí cíle a výzkumné otázky</i>	<i>31</i>
<i>6.3 Metodika výzkumu</i>	<i>32</i>
<i>6.4 Charakteristika prostředí výzkumu</i>	<i>33</i>
<i>6.5 Výběrový soubor</i>	<i>33</i>
<i>6.6 Případová studie</i>	<i>34</i>
<i>6.7 Vlastní pozorování.....</i>	<i>35</i>
<i>6.8 Polostrukturovaný rozhovor s vedoucí centra</i>	<i>36</i>
<i>6.9 Polostrukturovaný rozhovor s rodiči.....</i>	<i>38</i>

7 Výroba pomůcek	41
7.1 Pomůcka č. 1.....	41
7.2 Pomůcka č. 2.....	42
7.3 Pomůcka č. 3.....	43
7.4 Pomůcka č. 4.....	44
7.5 Pomůcka č. 5.....	44
7.6 Výroba instruktážních materiálů	45
8 Práce chlapců s pomůckou	45
8.1 Závěik práce s pomůckou.....	45
8.2 Předvedení práce chlapců s pomůckami zákonným zástupcům	51
8.3 Práce s pomůckou.....	52
8.4 Celkové shodnocení výsledků práce s pomůckami	53
9 Diskuze	54
10 Závěr.....	56
Seznam použitých zdrojů.....	58
Přílohy:.....	61
Příloha č. 1	62
Příloha č. 2	63
Příloha č. 3	64
Příloha č. 4	65
Příloha č. 5	66
Příloha č. 6	68
Příloha č. 7	69
Příloha č. 8	70
Příloha č. 9	71
Příloha č. 10	79

Úvod

Tématem této bakalářské práce je využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním postižením, konkrétně s vývojovou dysfázií. Vývojová dysfázie je v dnešní době velmi častým typem narušené komunikační schopnosti, jež zasahuje do všech oblastí vývoje člověka.

Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem v rámci vykonávání odborné praxe působila jako asistentka pedagoga u dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole běžného typu. Pracovala jsem s materiály, které připravovala paní logopedka, a se kterými dítě mělo pracovat doma i v mateřské škole. Zajímalo mne, zda se dají rozvíjet jazykové kompetence i jiným způsobem. Jelikož se dítě s vývojovou dysfázií vyskytuje i v základní škole běžného typu, kde pracuji jako asistentka pedagoga a vychovatelka, chtěla jsem poznat i jiné způsoby a možnosti, jak těmto dětem poskytnout podporu v jejich vzdělávání.

Metoda Montessori je zaměřena na individuální potřeby dítěte, proto je vhodná pro děti se zdravotním postižením, jež mají speciálně vzdělávací potřeby. Marie Montessori pracovala s těmito dětmi a právě pro ně svůj koncept vzdělávání vytvořila.

Bakalářská práce je rozdělena do devíti kapitol. Teoretickou část tvoří pět kapitol. V první kapitole jsou stručně vymezeny druhy zdravotního postižení. V druhé kapitole je popsán vývoj řeči a vývoj jazykových rovin, které tvoří specifické základní jednotky jazyka. Třetí kapitola se věnuje narušenému vývoji řeči a podrobněji pak specificky narušenému vývoji řeči – vývojové dysfázii. Ve čtvrté kapitole je stručně popsána problematika poruchy pozornosti - ADHD. A v poslední kapitole teoretické části je krátce popsán život Marie Montessori a principy pedagogiky Marie Montessori.

Empirickou část tvoří čtyři kapitoly, které se věnují vlastnímu výzkumu. V šesté kapitole jsou stanovené dílčí cíle a výzkumné otázky práce a dále jsou popsány techniky sběru dat, na jejichž základě jsou vytvořeny didaktické pomůcky pro rozvoj jazykových kompetencí dle principů Marie Montessori. Sedmá kapitola obsahuje popis vlastní výroby pomůcek a následně pak instruktážních materiálů. V osmé kapitole je popsána práce dětí s nově vytvořenou pomůckou. Poslední kapitola je věnována diskuzi.

1 Zdravotní postižení

Definice postižení nejsou jednotné. Dle Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO) je pojem postižení „*částečné nebo úplné omezení schopnosti vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu*“ (Novosad, 2006, s. 13). Slowík (2007, s. 27) uvádí, že „*postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.*“ Za osoby s postižením považuje (Pipeková, 2010, s. 111) jedince, „*kterí jsou v učení, sociálním chování, v komunikaci a řeči nebo v psychomotorických schopnostech tak omezeni, že jejich spoluúčast na životě ve společnosti je podstatně snížena*“.

1.1 Rozdělení podle doby vzniku postižení

Příčiny zdravotního postižení rozdělujeme na vrozené a získané v průběhu celého života.

Vnější příčiny dělíme dle Slowika (2007) na:

- Prenatální - období od početí do porodu. Příčiny působí prostřednictvím organismu matky. Mezi tyto faktory patří, úrazy, záření, nesprávná výživa, užívání některých léků v době vývoje plodu, působení škodlivých látek, virové a bakteriální infekce, špatný životní styl a stres.
- Perinatální - vznikají při porodu nebo krátce po něm. Způsobené jako důsledek komplikovaného a protahovaného porodu, mechanickým poškozením plodu při klešťovém porodu, nedostatkem kyslíku (hypoxie) a infekcí.
- Postnatální - vznikají v období po narození. Způsobují stejné faktory jako v prenatálním období, jen působí přímo na dítě a ne přes organismus matky, ale také nevhodnými výchovnými podmínkami, špatnou péčí a celkovým strádáním jedince.

Mezi vnitřní příčiny patří dědičnost a vrozené dispozice.

1.2. Rozdělení dle typu postižení

Popis jednotlivých postižení je jen stručný a základní, svým způsobem zjednodušený. Postižení dělíme na: tělesné postižení a zdravotní oslabení, zrakové postižení, sluchové postižení, mentální postižení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy chování a emocí, kombinované vady, narušená komunikační schopnost.

- Tělesné postižení a zdravotní oslabení

Do této skupiny patří osoby s porušením hybnosti. Dle (Jankovského 2006) jsou to poruchy dočasné nebo trvalé, které se projevují v motorických schopnostech člověka. (Vítková in Valenta et al. 2014) uvádí, že pohybové schopnosti jsou omezeny v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu, nebo jiným organickým poškozením. Příčina se dělí podle toho, zda jde o vadu vrozenou – poškození CNS (dětská mozková obrna DMO), vrozené vývojové vady (rozštěpy, tělesné malformace) nebo o vadu získanou – poranění páteře, amputace končetin, následek závažných onemocnění.

- Zrakové postižení

O osobách se zrakovým postižením hovoříme tehdy, jestliže běžná optická korekce nestačí a zraková vada tak způsobuje komplikace při běžných činnostech. (Slowík, 2007) Zrakové postižení se projevuje absencí nebo nedostatečnou kvalitou přijímání vizuálních informací (Pipeková et al. 2010). Zrak je nejdůležitější zdroj pro získávání informací. Získáváme jím až 90 % všech informací (Slowík, 2007). Dle Ludíkové (in Valenta et al. 2014) rozlišujeme osoby nevidomé – nezískávají informace pomocí zraku, ale pomocí náhradních smyslů. Osoby se zbytky zraku – zrak je omezený a deformovaný, mívají problémy s prostorovou orientací i sebeobsluhou, jsou nuceny používat speciální optické pomůcky. Osoby slabozraké - zrakové vnímání vyžaduje velkou koncentraci a pozornost, následkem toho může vznikat přetěžování a proto je velmi důležitá zraková hygiena. Osoby s poruchami binokulárního vidění – funkční poruchy, které se mohou včasným odhalením a správnou péčí odstranit nebo alespoň zmírnit. Těmito poruchami trpí převážně děti v předškolním věku.

- Sluchové postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch“ (Slowík, 2007, s. 72). Patří sem osoby neslyšící - vůbec nemohou vnímat zvuky mluvené řeči, osoby nedoslýchavé – slyší částečně a využívají sluchadla, osoby ohluchlé – ke ztrátě sluchu došlo po ukončení vývoje řeči a skupina osob, které využívají kochleární implantát (Bendová et al. 2015). Sluchové vady rozlišujeme dle místa vzniku vady na vady převodní, kdy je postižena oblast středního ucha, to má vliv na kvantitu slyšení. U percepčních vad je postižena oblast vnitřního ucha

a nervové části sluchové dráhy, to způsobuje kvalitativní i kvantitativní poruchy slyšení. Tyto vady se vyskytují též ve smíšené formě. Centrální vady postihují podkorový i korový systém sluchových drah a jejich důsledkem jsou komplikované defekty.

- Mentální postižení

Mentální postižení zahrnuje nadřazený pojem pro mentální retardaci a další duševní onemocnění. WHO (2011) definovala mentální retardaci jako „stav zastaveného či neúplatného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností“ (Bendová, 2015, s. 78). Mentální retardace může být vrozená nebo časně získaná, pak o ní hovoříme jako o oligofrenii, tedy stavu, který nemá tendenci se zhoršovat ani zlepšovat. Jestliže je získaná po 2. roce života, nazýváme ji demence a její stav se zhoršuje a symptomy se prohlubují (Valenta et al. 2014). Stupeň postižení vyhodnocujeme pomocí inteligenčního kvocientu IQ na osoby s lehkým mentálním postižením IQ 50 – 69, kteří mívají potíže se zpracováním informací, to ovlivňuje zvládání učiva, ale v dospělosti jsou schopni přirozeně se zapojit na trh práce a udržovat sociální a partnerský vztah. Osoby se středně těžkou mentální retardací s IQ 35 – 49 mohou mít ještě přidružená postižení somatická a epilepsii. Jejich řeč je chudá, vyskytují se agramatismy, ale někteří se naučí číst i psát. V dospělosti jsou nezávislí v oblasti sebeobsluhy, ale v oblasti pracovní a sociální potřebují podporu. U osob s těžkou mentální retardací IQ 20 – 34 je vývoj celkově omezený, komunikují především neverbálně, jsou schopni si osvojit základní hygienické návyky, ale potřebují celoživotní péči. Osoby s hlubokou mentální retardací, jejichž IQ je nižší než 20, mívají vážná omezení v oblastech sebeobsluhy, komunikace, mobility a proto jsou plně závislí na péči okolí.

- Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení můžeme definovat jako „heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání: řeči, psaní a matematických operací“ (Zelinková in Bendová et al. 2015). U těchto jedinců mohou být přidruženy i poruchy řeči, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky a potíže se soustředěním ADD nebo ADHD poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Podrobněji se budu zabývat poruchou ADHD v kapitole 4 Porucha pozornosti ADHD. Dle Pipekové (2014) dělíme specifické vývojové poruchy učení na vývojové poruchy čtení – dyslexie, specifické

poruchy grafického projevu – dysgrafie, specifické poruchy pravopisu – dysortografie, poruchy matematických schopností – dyskalkulie, poruchy kreslení – dyspinxie, poruchy v osvojování hudebních dovedností – dysmúzie a poruchy obratnosti – dyspraxie.

- Poruchy chování a emocí

O těchto poruchách můžeme hovořit, jestliže chování a emocionální reakce jedince neodpovídají věkovým, společenským a etnickým normám a nepříznivě tak ovlivňují školní výkon a jiné dovednosti. A jestliže tato reakce není následek stresující události, jestliže souvisí se školou a stále přetrvává i přes individuální intervenci. (Bendová 2015). Zásadním kritériem pro jejich třídění je jejich společenská závažnost a nebezpečnost. Tyto poruchy chování dělíme na disociální – lhaní, vzdorovitost, relativně málo závažné, asociální – už představují jistou míru nebezpečí, ale nepřekračují právní předpisy. Patří sem záškoláctví, úteky a závislostní chování. Poslední a nejzávažnější skupinu tvoří antisociální chování, kdy už jednání překračuje zákony společnosti a patří sem – loupeže, vandalství, sexuální delikty a vraždy.

- Kombinované vady

„O kombinovaném postižení hovoříme tehdy, dojde-li u daného jedince k současnému výskytu minimálně dvou rozdílných postižení, narušení či jejich kombinací“ (Bendová 2015, s. 201). Velmi často jsou způsobené poškozením centrální nervové soustavy, proto je nejvíce kombinovaných vad spojeno s mentální retardací. Patří sem osoby s DMO, osoby s poruchami autistického spektra a dalšími specifickými syndromy (Aspergerův, Rettův, Downův, Turnerův, Patauův syndrom) a osoby s hluchoslepotou (Slowík, 2007)

- Narušení komunikační schopnosti

Lechta uvádí, že *„komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá z rovin jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“* (Lechta et al., 2003). Lidé s narušenou komunikační schopností mají problémy s porozuměním řeči, hovoříme tedy o receptivních nebo také impresivních poruchách. Jejich příčinou může být orgánové poškození receptorů, vývojové odchylky a genové mutace. Problémy s řečovou produkcí nazýváme expresivní složky řeči a jejich příčinou bývá poškození efektorů, tedy poškození mluvních orgánů. Narušení nejvyšších řečových funkcí je důsledkem poškození centrální části a příčinou opoždění ve vývoji

bývá nepodnětné a nestimulující prostředí. Základní klasifikace narušení komunikační schopnosti:

- Vývojová nemluvnost – vývojová dysfázie

Jedná se o opožděný vývoj řeči s narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, ale i v její produkci. Odchytky se objevují i v morotice, ortomotorice, grafomotorice, obtížná je i orientace v čase a prostoru. Podrobněji se narušené komunikační schopnosti budu věnovat v kapitole 3.2 Vývojová dysfázie.

- Získaná orgánová nemluvnost – afázie

Na základě poškození mozku došlo ke ztrátě již vyvinuté schopnosti komunikovat (Lejska, 2003)

- Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus

Ztráta komunikační schopnosti důsledkem silného psychického traumatu

- Narušení zvuku řeči – huhňavost, palatolalie

Huhňavost je patologicky změněná rezonance, která deformuje zvuk vyslovených hlásek. Palatolalie je porucha výslovnosti způsobená rozštěpem patra.

- Narušení plynulosti řeči – breptavost, koktavost

Breptavost je typická rychlá řeč, často bývá nesrozumitelná, artikulace je nepřesná (Lejska, 2003). Koktavost neboli balbuties se projevuje nedobrovolným přerušováním procesu mluvení, opakováním první nebo poslední slabiky, někdy i celého slova. Příznaky se mohou měnit v závislosti na míře únavy, v určitých situacích nebo při kontaktu s některými osobami (Kutálková, 2010).

- Narušení článkování řeči – dysartrie, dyslalie

Dysartrie se vyznačuje poruchou artikulace jako celku. Kromě poruchy hláskování bývá i porucha dýchání, tvorby hlasu a zvuku řeči. Dyslalie se vyznačuje neschopností používat jednu nebo více hlásek ve slabikách, tuto hlásku vynechává nebo ji zaměňuje za jinou (Lejska, 2003).

- Narušení grafické stránky řeči – specifické vývojové poruchy učení
- Symptomatické poruchy řeči – vada řeči je symptomem jiného postižení
- Poruchy hlasu – dysfonie, afonie

Dysfonie se projevuje chrapotem a je zapříčiněná onemocněním hrtanu a patologickými změnami na hlasívkách. Chrapot se může projevovat lehkým zastřením hlasu až úplnou ztrátou hlasu. Pak hovoříme o afonii.

- Kombinované vady a poruchy řeči

2 Vývoj řeči

Vývoj řeči je důležitou součástí vývoje dítěte. Neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován celou řadou faktorů, jako stav centrální nervové soustavy, senzorycké vnímání, motorika a intelekt, ale i vliv sociálního prostředí a vrozené nadání pro řeč. Rozvoj řeči probíhá u každého jedince v určitých obdobích. Tato období mohou mít individuální délku trvání, ale žádné z nich nelze vynechat.

2.1 Přípravné období vývoje řeči

Klenková (2006) uvádí, že do tohoto období patří i období před narozením dítěte, kdy se objevuje nitroděložní kvílení, dumláním palce a polykací pohyby. Tyto schopnosti dítě zdokonaluje i po narození, kdy žvýkáním a sáním začíná používat čelist, jazyk a rty. Tyto primární činnosti rozvíjí artikulaci. Prvním projevem novorozence je křik, který je reflexně vyvolaný podrážděním dýchacího ústrojí, změnou teploty okolí a krevního oběhu. Kolem třetího týdne se objevuje úsměv jako vrozený výrazový pohyb. Od 6. týdne se začíná křik měnit a dítě jím vyjadřuje pocity. Tvrdým hlasovým začátkem vyjadřuje nespokojenost, bolest a odpor, a spokojenost vyjadřuje měkkým hlasovým začátkem (Kutálková, 2005). V tomto období hovoříme o broukání a žvatlání. Při žvatlání pudovým dítě napodobuje při tvorbě hlasu sací a polykací pohyby a v 6. – 8. měsíci při žvatlání napodobujícím začíná napodobovat hlásky svého rodného jazyka (Lechta et al. 1990). Když dítě zapojuje sluchovou i zrakovou kontrolu a sledováním lidí kolem sebe začíná napodobovat melodii a rytmus hlasu, hovoříme o období napodobivého žvatlání (Kutálková, 2005). Toto období je důležité pro rozpoznání vad sluchu, protože děti neslyšící postupně přestávají žvatlat. Kolem 10. měsíce nastupuje stadium porozumění řeči, kdy dle Bytešnickové (2012) dítě ještě nechápe obsah slov, ale motoricky reaguje na určitá slova v konkrétní situaci, která se často opakuje. Reakci dítěte spíše vyvolává melodie hlasu spojená s mimikou a gestikulací osoby, která na dítě hovoří.

2.2 Vlastní vývoj řeči

Počátečním stadiem vlastní řeči je stadium emocionálně – volní. Kolem 1. roku dítě užívá slova nesklonná, především podstatná jména a slovesa, která nahrazují jednoslovné věty,

jimiž vyjadřuje pocity, přání a emoce. Dle intonace rozlišujeme tři typy jednoslovných vět: otázku, přání a oznámení. Pasivní slovní zásoba převládá nad aktivní (Bytešníková, 2012).

Další období, kdy dítě objevuje mluvení jako činnost, se nazývá egocentrické. Je to období od 18. do 24. měsíce. Dítě opakuje slova a napodobuje řeč dospělých. Objevují se první otázky „Co je to?, Kdo je to?“ Spojením dvou jednoslovných vět dítě začíná tvořit věty dvouslovné (Klenková, 2006).

Kolem 2. roku nastává stadium asociačně – reprodukční. Řeč se rozvíjí a slova nabývají pojmenovací funkci. Dítě spojuje výrazy, které slyší ve spojitosti s určitými jevy a přenáší je na jevy podobné (Klenková, 2006).

Na přelomu 2. a 3. roku dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči a dítě se prostřednictvím řeči snaží dosáhnout určitých cílů a snaží se s dospělými komunikovat stále více.

Následuje stadium logických pojmů kolem 3. roku. V tomto období dítě výrazy zevšeobecňuje. Výrazy, které dítě používalo k pojmenování určitého jevu, se nyní stávají obecnými pojmy. Myšlenkové operace jsou dost náročné, proto v tomto období dochází k vývojovým těžkostem v řeči (opakování hlásek, slabik, slov, neplynulost). Dítě v tomto období používá asi jeden tisíc slov, umí pojmenovat předměty denní potřeby a orientuje se v časových pojmech. Dítě pokládá v tomto období otázky „Kde?, Proč?“ (Škodová, Jedlička, 2007).

Stadium intelektualizace řeči nastává na přelomu 3. a 4. roku a přetrvává až do dospělosti. Řeč se vyvíjí po stránce logické, dítě chápe obsah slov, rozlišuje pojmy konkrétní a abstraktní, rozšiřuje slovní zásobu a zpřesňuje gramatickou formu (Klenková, 2006).

2. 3 Jazykové roviny

Při vývoji jazyka musíme sledovat 4 jazykové roviny. Rovina foneticko – fonologická se zaměřuje na zvukovou stránku jazyka a řeči, lexikálně – sémantická rovina a morfologicko – syntaktická rovina se zaměřují na významovou stránku jazyka a pragmatická rovina je zaměřena na praktické využití jazyka (Bytešníková, 2012). Při vývoji řeči dochází k prolínání všech rovin (Klenková, 2006).

- Foneticko - fonologická rovina

Dle Klenkové et al. (2012) se začíná tato rovina vyvíjet v období napodobování žvatlání v 6. – 9. měsíci, proto tuto rovinu můžeme zkoumat nejdříve ze všech rovin. Po stránce zvukové zkoumáme správnou výslovnost, tempo řeči, hlasitost, intonaci, diferenciaci zvukově stejných, nebo naopak rozdílných slov, analýzu a syntézu slov a slabik. Správná výslovnost jednotlivých hlásek závisí na celkové úrovni rozumových a napodobovacích schopností a na smyslovém vnímání. Nejdříve se fixují v dětské řeči samohlásky, přičemž jako první se upevní artikulace vokálu a, pak souhlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a souhlásky se zvláštním způsobem tvoření (Bytešnicková, 2012).

- Lexikálně – sémantická rovina

Zabývá se slovní zásobou a jejím vývojem a porozuměním významu slov. Kolem 10. měsíce se začíná rozvíjet pasivní slovní zásoba, to jsou slova, kterým dítě rozumí a zná je, ale sám je ještě aktivně nepoužívá. Kolem 1. roku dítě začíná samo používat svoje první slova a tím rozšiřuje aktivní slovní zásobu. Verbální způsob komunikace začíná převažovat nad neverbálním způsobem (Klenková, 2006). Bytešnicková (2012) uvádí, že v tomto období dítě chápe slova všeobecně a dochází k hypergeneralizaci (vše, co je chlupaté a má čtyři nohy nazývá mňau – mňau). Postupně dochází k hyperdiferenciaci, kdy dítě používá slova pro konkrétní věci nebo osoby (slovo máma považuje jen za označení svojí matky. Dle Smolíka (2014) se jedná o rozšířenou extenzi a zúženou extenzi, kdy extenze znamená předmět nebo nějaký jev, který dané slovo označuje. Rozvoj slovní zásoby prochází prvním a druhým věkem otázek. Kolem 1,5 roku dítěte jsou typické otázky „Co je to?, Kdo je to?“, ve věku 3,5 roku přichází otázky „Proč?, Kdy?“ (Lechta et al. 1990). Do 3. roku života je největší nárůst slovní zásoby a dítě před nástupem školní docházky zná a používá 2 500 – 3 000 slov a umí rozlišovat a hledat synonyma, homonyma a antonyma, umí jazykově vyjádřit vztah nadřazenosti a podřazenosti (Bednářová, Šmardová, 2008).

- Morfologicko – syntaktická rovina

Tuto rovinu můžeme začít zkoumat až kolem 1. roku věku, kdy nastupuje vlastní vývoj řeči a dítě začíná uplatňovat gramatická pravidla v mluveném projevu. Zpočátku nová slova utváří transferem – přenosem, který je přesný a který nerespektuje gramatické zvláštnosti. Dítě nejprve napodobuje gramatický vzor a později přenáší slyšené na to, co chce samo říci (Klenková, et al., 2012). Nejprve dítě používá citoslovce, pak podstatná

jména, častěji v jednotném čísle, množné číslo používá později. Další slovní druh, který použije, jsou slovesa a to zpočátku v infinitivu, rozkazovacím způsobu a ve třetí osobě. Mezi 2. a 3. rokem začíná používat stále více přídavná jména a postupně také osobní zájmena. Mezi poslední slovní druhy, které si dítě osvojuje, patří číslovky, předložky a spojky. Všechny slovní druhy by mělo dítě používat po 4. roce (Bytešnicková, 2012). Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě skloňovat a užívat jednotné i množné číslo. Stupňování přídavných jmen činí dětem poměrně dlouho potíže. Mezi 3. a 4. rokem začíná dítě tvořit souvětí. Dle Bytešnickové (2012) je do 4 let přirozený fyziologický dysgramatismus, ale po 4. roce by měla být řeč gramaticky správná.

- Pragmatická rovina

Je zaměřena na souvislé vyjadřování a využívání řečové produkce v sociálních situacích. Lechta (1990) uvádí, že se jedná o rovinu sociální aplikace a sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Zkoumáme zde využití komunikačních kompetencí v praxi, schopnost vyjádřit své myšlenky a aktivně se účastnit komunikace. Ve 2. až 3. roce života nastává v této rovině důležitý mezník, kdy si dítě začíná uvědomovat svou roli komunikačního partnera. Dokáže mluvit o minulosti i o budoucnosti a poskytovat i získat informace (Bednářová, Šmardová, 2008). Po 4. roce se stává stále aktivnějším při vedení hovoru, ale i při jeho zahájení a ukončení. Umí se přizpůsobit komunikačnímu partnerovi a umí zapojit další osoby do komunikace. Dle Bytešnickové (2012) by mělo dítě před zahájením školní docházky pohotově komunikovat, dokázat vést samostatně rozhovor, udržet rozhovor, naslouchat druhým, vyčkat, až řečník dokončí svou myšlenku, sledovat obsah a ptát se. Děti by měly zvládnout sociální uplatnění komunikace.

3 Narušený vývoj řeči

„O narušeném vývoji řeči se často hovoří jako o strukturním a systémovém narušení jedné či většího počtu, eventuálně i všech oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte“ (Bytešnicková, 2012, s. 32). Projevy narušení se mohou vyskytovat ve všech jazykových rovinách. Vývoj řeči ovlivňuje mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Mezi vnitřní faktory patří vrozené předpoklady, lehká poškození centrální nervové soustavy, opožděné vyžívání centrální nervové soustavy, stav sluchových, zrakových, a mluvních orgánů, celkový fyzický i duševní vývoj. K

vnějším faktorům patří celkový vliv prostředí a výchovy, přiměřenost podnětů a stimulace dítěte ke komunikaci (Lechta et al. 2003). Klasifikací kategorií ovlivňujících rozvoj řeči se zabýval nejprve M. Sovák následně pak V. Lechta. Narušený vývoj řeči můžeme tedy rozdělit do několika aspektů. Z aspektu etiologického je třeba rozpoznat, zda se jedná o dominující příznak, pak se jedná o vývojovou dysfázii, nebo se jedná o příznak jiných vývojových poruch. Z aspektu stupně narušení rozpoznáváme, zda se jedná o celkovou nemluvnost, nebo o lehké odchylky od normy. Při vymezení aspektu průběhu vývoje řeči rozeznáváme opožděný vývoj řeči (jehož příčinou je dědičnost, opožděný vývoj centrální nervové soustavy, vada sluchu a nepodnětné prostředí atd.), omezený vývoj řeči (příčinou může být vada sluchu a mentální retardace), přerušovaný vývoj řeči (důsledkem úrazu, vážných duševních onemocnění a psychických traumat) a odchýlný vývoj řeči (rozštěpy patra a organické poškození mluvidel). Aspekt věku rozlišuje období fyziologické nemluvnosti, kdy dítě prochází přípravnými stádii do 1. roku života. Pokud dítě nezačne mluvit do 3. roku života, je zdravé, jeho duševní vývoj není porušen a má podnětné a stimulující prostředí, pak se hovoří o období prodloužené fyziologické nemluvnosti. Při vývojové nemluvnosti patologické nejde o úplnou němotu, ale musíme rozlišit vývojovou nemluvnost od nemluvnosti získané. Dle Lechty (1990) patologická nemluvnost v sobě zahrnuje skutečné případy narušeného vývoje řeči.

3. 1 Opožděný vývoj řeči

Jestliže dítě ve 3 letech nemluví, nebo mluví méně než ostatní děti ve stejném věku, pravděpodobně se jedná o opožděný vývoj řeči. Je potřeba vyloučit, že se nejedná o příčiny somatického nebo psychického charakteru, které by mohly zapříčinit absenci samostatné řeči. Opožděný vývoj řeči může mít negativní vliv na rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte i na formování osobnosti dítěte především v oblasti sociálních vztahů. Proto je nutné zaměřit se na příčiny způsobující opoždění. Mezi tyto příčiny patří dle Bytešnickové (2012) nepodnětné a nestimulující prostředí, ale naopak i nadbytečné množství podnětů a kladení velkých nároků na dítě a stresující styl výchovy rodičů. Další příčinou může být dědičnost a nedostatečné vyživování centrální nervové soustavy, ale i nedostatky v jemné a hrubé motorice a nedostatky v koordinaci pohybu. Lze tedy říci, „že u dětí s opožděným vývojem prostým se verbální věk do značné míry opožďuje za věkem kalendářním“ (Lechta in Bytešnicková, 2012, s. 37). Je proto důležité

včasné zjištění příčin opoždění, následně pak odstranění překážek a zabezpečení vhodných podmínek pro vyrovnání vývoje řeči. Dlouhodobým pozorováním může dojít k upřesnění diagnózy a bude diagnostikována vývojová dysfázie (Klenková, 2006).

3. 2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie, nebo také specificky narušený vývoj řeči, je vlastně narušená komunikační schopnost, která lze řadit k vývojovým poruchám (Klenková, 2006). „*Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 106). Mikulajová a Rafajová (in Klenková, 2006) uvádějí, že vývojová dysfázie je narušení komunikační schopnosti v důsledku poškození vyvíjející se centrální nervové soustavy, ke kterému dochází v raném stádiu. Toto poškození se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro její vytvoření jsou dobré. Toto narušení zasahuje jak receptivní (schopnost porozumění a pochopení mluveného projevu), tak expresivní (schopnost vlastního vyjadřování) složku řeči v různých jazykových rovinách. Na vzniku vývojové dysfázie se podílí genetické dyspozice v interakci a faktory okolního prostředí (Hulme, Snowling, 2009).

Etiologie:

Příčinou této poruchy je následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu, difuzní postižení centrální nervové soustavy, které zasahuje celou korovou oblast mozku v různé hloubce a intenzitě (Lejska 2003). Jedná se o postižení kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku častěji u chlapců než u dívek. Mikulajová (in Klenková 2006) uvádí, že poškození mozku pravděpodobně zasahuje do tzv. řečové zóny levé hemisféry.

Symptomatologie:

Vývojová dysfázie se projevuje nerovnoměrným osobním vývojem. Úroveň verbálního projevu bývá mnohem nižší, než úroveň intelektu a neverbálních schopností. Lejska (2003) zmiňuje, že dítě řeč slyší, ale nerozumí jí a to pak ovlivňuje chybnou tvorbu vlastní řeči. Příznaky se projevují v hloubkové a povrchové struktuře řeči. Do hloubkové struktury patří dle Škodové a Jedličky (2007) nesprávný slovosled, odchylky v užívání

slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání slov, omezení slovní zásoby, věty jen jednoslovné nebo dvouslovné, vážne syntaktické spojování celků. V povrchové struktuře je narušena artikulace, řeč může být zcela nesrozumitelná, vyskytují se záměny a snížení počtu hlásek na úrovni slabik převážně u delších slov a poruchy rozlišování distinktivních rysů hlásek. Dalšími příznaky jsou narušení sluchového vnímání, kdy dítě nedokáže rozpoznat jednotlivé hlásky a nedokáže si zapamatovat melodii a rytmus řeči. Jedná se převážně o paměť krátkodobou a potíže s pravolevou orientací a orientací v prostoru a čase. Narušeno je i zrakové vnímání, kdy se při kresbě objevují deformace tvarů, chybné proporce a rozložení obrázku na ploše papíru a chybný úchop (Bytešníková, 2012). S tím je spojeno i narušení motorických funkcí, koordinace pohybů a narušení hrubé a jemné motoriky a oromotoriky. Dle Bytešníkové (2014) se příznaky projevují i v emocionální sféře, protože dítě si již v předškolním věku uvědomuje své nedostatky a nedokáže vyjádřit své potřeby a pocity. Proto se dostává do pozadí kolektivu a není považováno za rovnocenného partnera při komunikaci a uzavírá se do sebe. Podobné vztahy mívá i s dospělými osobami, což může vést k frustraci a k agresivnímu chování. Kutálková (2005) uvádí, že nejvíce si potíže uvědomují děti s lehčími typy poruchy, protože jsou na ně kladeny vyšší nároky, než na děti s většími potížemi. Mikulajová a Rafajdusová (in Bytešníková, 2012) uvádí, že symptomy se projevují ve všech jazykových rovinách. V rovině foneticko – fonologické je to hlavně nesrozumitelný řečový projev, porucha realizace hlásek, diferenciacie znělosti - neznělosti a závěrovosti - nezávěrovosti hlásek. V rovině lexikálně – sémantické převažuje pasivní slovník před aktivním a problémy s formulací a hledáním správných slov a malá slovní zásoba. Symptomy v rovině morfologicky – syntaktické jsou nesprávný slovosled ve větě, věty jednoslovné nebo dvouslovné, problémy se skloňováním a časováním, dysgramatismus. V poslední pragmatické rovině je převaha neverbální komunikace před verbální, neschopnost udržet dějovou linii a celkové snížení mluvního apetitu. Dle Bednářové a Šmardové (2008) se kromě obtíží v jazykových rovinách vyskytují i projevy, které jsou charakteristické pro lehkou mozkovou dysfunkci – poruchy pozornosti, unavitelnost při psychické zátěži, emocionální labilita a deficity v oblasti hrubé a jemné motoriky. Bytešníková (2012) dodává, že v období školní docházky se ještě mohou připojit specifické poruchy učení. Proto je velmi důležité správně a včas provést diagnostiku, která vyžaduje komplexní přístup a týmovou spolupráci pediatrů, foniatrů, logopedů, neurologů, psychologů a pedagogů školských zařízení.

4 Porucha pozornosti ADHD

ADHD je vývojová porucha pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže se vyskytují již v raném dětství, a i když se mohou zmenšovat s dozráváním centrálního nervového systému (dále jen CNS), v určité míře přetrvávají až do dospělosti. Osoby s ADHD mají obtíže s dodržováním určitých pravidel chování a provádět po delší dobu nebo opakovaně určité pracovní výkony (Barkley, 2006). Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit neurologickými ani emocionálními problémy či mentální retardací (Zelinková, 2009).

4.1 Typy poruch pozornosti

Zelinková (2009), dělí tyto poruchy na:

- Prostá porucha pozornosti ADD – neobjevuje se hyperaktivita ani impulzivita, osoby s touto poruchou jsou celkově pomalejší, mívají problémy se zaměřením a udržením pozornosti a s navazováním sociálních vztahů.
- Hyperaktivita a impulzivita
- Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou – spojení obou předchozích typů obtíží. Touto poruchou trpí nejvíce děti.

Barkley (2006) ještě rozlišuje:

- ADHD s agresivitou nebo bez agresivity
- ODD opoziční chování - projevující se zlostnou popudlivou náladou, častými záchvaty vzteku, vzdorovitým chováním, odmítáním dodržování pravidel a požadavků dospělých, oslabenou sebekontrolou, zlomyslností, nedůtklivostí, pomstychtivostí.

4.2 Etiologie

Zelinková (2009) uvádí, že významnou roli hraje genetická dispozice a vlivy toxinů z vnějšího prostředí. Jedná se převážně o aditiva v potravinách a nikotin. Psychologické teorie předpokládají, že hyperaktivita je podmíněna spojením vrozené dispozice a způsobem výchovy. Jestliže dítě nespĺňuje očekávání rodičů, je káráno a to pak končí

většinou stálými potyčkami. Zelinková (2009) také podotýká, že hyperaktivita v ontogenetickém vývoji není jednoznačně řešitelná. Některé děti vykazují podobné problémy, které jsou charakteristické pro ADHD a zkouší trpělivost a vychovatelské umění rodičů. V mnoha případech tyto potíže vymizí a dítě se vyvíjí v normě, ale mohou také přetrvávat celý školní věk až do dospělosti.

4.3 Symptomalogie

Třemi základními příznaky ADHD jsou porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita.

- Jedinci s ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. V této skupině je větší pravděpodobnost, že potíže přetrvávají v adolescenci a dospělosti. Tyto osoby mívají často snížený výkon ve škole, problémy s agresivitou, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky a nejsou schopny podřídit se autoritám a dodržovat obecně uznávaná pravidla (Zelinková, 2009).
- Ve skupině jedinců s ADD (prostou poruchou pozornosti) se naopak neprojevuje impulzivita ani hyperaktivita, ale více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně motorických úkolech. Tato skupina je charakteristická neschopností zaměřit pozornost na určitou činnost. Barkley (2006) uvádí, že u těchto dětí se častěji projevují poruchy.
- ADHD s agresivitou se blíží opozičnímu chování. Charakteristická pro tuto skupinu je nesnášenlivost, hádavost, nedostatek ovládnutí a časté antisociální chování. Tyto obtíže vyžadují intenzivní péči odborníků a medikamentózní léčbu. Čím dříve se začne s uplatňováním intervenčních technik, tím je větší naděje na zlepšení (Zelinková, 2009).

5 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika je založena na myšlence, že děti jsou schopny vlastního rozvoje a mohou dosáhnout svého nejvyššího výkonu, pokud mají správně připravené prostředí, které je v každé fázi jejich vývoje přesně uzpůsobeno jejich potřebám (Rýdl, 2007).

Montessori pedagogika je pedagogický systém Marie Montessori, označovaný jako revoluční, výchovný a vzdělávací systém založený na přírodních a psychologických zákonech (Rýdl, 2007). Marie Montessori byla italská lékařka, která nejprve pracovala s dětmi s mentálním postižením, při čemž zjistila, že mentální postižení není problém lékařský, ale pedagogický. Proto navrhla pedagogický program pro mentálně postižené děti, jehož hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivizace smyslů (Ludwig, 2000). Později pracovala s dětmi z různých kulturních prostředí, které potřebovaly zvláštní přístup, ale i se zdravými dětmi z nemajetných, ale i bohatých rodin. Zde používala a rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu, který vytvořila původně pro děti s mentálním postižením (Rýdl, 2007). Preferovala takový způsob výuky, při němž se soustředila na procvičování smyslů a motorických dovedností. Zjistila, že spontánní činnost vycházející ze zájmů dítěte, vede k soustředěné práci, a že cílem není vštípit dítěti co nejvíce poznatků, ale důležité je naučit ho nové poznatky získávat (Zelinková, 1997). Na základě praktických zkušeností při každodenní práci s dětmi a jejich důkladným pozorováním zjistila, že už malé děti kolem tří let, jsou schopny vysoké koncentrace, jestliže mají k dispozici správný materiál a nacházejí-li se v připraveném prostředí. Za těchto podmínek se samy zabaví, bez přílišného zasahování dospělých (Ludwig, 2000). Montessori pedagogika se zabývá rozvojem osobnosti člověka z hlediska stále se vyvíjejících podmínek, proto je stále nově koncipována, aby osobnost rozvíjela a ne ubíjela (Šebestová, Švarcová, 1996).

5.1 Osobnost dítěte

Hlavní myšlenky o chování a růstu dětí vycházejí podle M. Montessori z poznání spontánní tvořivosti dětí a jejich celkového vývoje. Spontánní tvořivost je spojena s přirozenou kreativitou, kdy se děti do činnosti zapojují samy od sebe, aniž by se jim muselo říkat, co a kdy musejí udělat. Například, když se chtějí naučit chodit po schodech, chodí nahoru a dolů do té doby, než jsou se svým výkonem spokojené. Lillard (2008) uvádí, že dalším druhem spontánní tvořivosti je postupný přechod od známého k neznámému. Montessori pojetí pomáhá dětem uspokojovat jejich vrozenou touhu stále se zlepšovat tím, že jim vytvoří dostatek prostoru k ucelenému vývoji. To znamená dávat po celou dobu na každý aspekt růstu (psychického, intelektového, jazykového, citového, duchovního i společenského) stejný důraz, abychom tak umožnili dítěti vytvořit ze sebe

plnohodnotnou osobnost a získat schopnosti, které bude potřebovat v reálném životě (Lillard, 2008).

5.1.1 Svoboda a samostatnost

Jedním ze základních principů a klíčových pojmů Montessori pedagogiky je zajištění svobodného vývoje dítěte (Zelinková, 1997). Dítě má právo se samo rozhodnout co bude dělat, jak dlouho bude pracovat a s kým bude pracovat. Svobodně volená činnost, která není dítěti vnucována a vychází z potřeb dítěte je základním výchovným prostředkem.

Rýdl (1999) ale upozorňuje, že svoboda má své hranice, které vyplývají z mravních a morálních zásad a z nutnosti chránit zdraví dítěte. Svobodou myslíme to, že život dítěte osvobozujeme od překážek, které brání jeho přirozenému vývoji (Montessori, 2001). Svoboda znamená, že se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. Dítěti brání ve svobodě dospělí, kteří mu poskytují příliš velkou podporu a vykonávají za něj veškerou práci. Proto bychom se měli řídit výrokem „*pomoz mi, abych to dokázal sám*“ To platí nejen při práci s pomůckami, ale i při běžných činnostech praktického života. Dospělý musí být trpělivý a důvěřovat schopnostem, které dítě rozvíjí. Měl by být spíše poradcem, který práci a činnost dítěte pozoruje a ctí zákonitosti dětského vývoje (Ludwig, 2000). Tím, že si dítě osvojí nové dovednosti, se stává méně závislým na dospělých a je samostatnější. Získáním samostatnosti se vyvíjí poslušnost a spontánní disciplína (Zelinková, 1997).

5.1.2 Absorbující mysl

M. Montessori zjistila, že každé dítě do věku šesti let získává své znalosti a dovednosti bez jakékoli námahy zcela přirozeně, oproti dospělým, kteří své poznatky získávají záměrně s mnohem větší námahou (Montessori, 2003). Rýdl (1999) dodává, že cokoli, co dítě zachytí svými smysly, poskytuje informace pro absorbující mysl.

M. Montessori rozdělila tento proces do dvou částí: nevědomé a vědomé. Do tří let se děti učí na základě kontaktu s předměty kolem sebe, a protože v sobě nemají žádná předpojetí

o světě, mají volný prostor k pohlcování informací. V tomto období přijímají informace a zkušenosti nevědomě. K vědomému získávání poznatků začíná docházet kolem tří let, kdy děti začínají myslet a tím jak se formuje jejich paměť, jsou schopny v souvislosti se svými pokusy dát smysl svým zážitkům (Lillard, 2008). Absorbující mysl existuje pouze v době raného dětství, tedy do šesti let. Pak veškeré informace už třídíme a posuzujeme dle našich zkušeností a to brání přijímání informací v takovém množství a tempu, jak tomu bývalo v raném dětství.

Privlastňovací proces absorbující duše je podmíněn třemi hledisky, které se u dítěte uskutečňují: děje se nevědomě, lehce a trvale (Rýdl, 2007).

5.1.3 Senzitivní fáze

Senzitivní fáze jsou ohraničitelná období, ve kterých je dítě více vnímavé získat jisté znalosti, dovednosti a schopnosti, kdy do popředí vystupuje specifický sklon. To je přechodná vlastnost, omezená pouze na dobu získávání určitého jednotlivého rysu. Jestliže si dítě znalost osvojí, zvýšená citlivost se ztrácí. (Montessori, 2012). Každá senzitivní fáze je typická intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity tak dlouho, dokud má dítě požitky. Když děti prochází určitým obdobím, tak věnují všechnu svou pozornost na jednu činnost a izolují se od ostatních faktorů v prostředí (Rýdl, 2007). Ludwig (2000) dodává, že tyto fáze dítěti umožňují, aby si přivlastnilo a osvojilo předpoklady pro další kroky svého vývoje.

Šebestová a Švarcová (1996) a Rýdl (2007) rozdělují období do šesti skupin. Rýdl (2007) je pojmenoval takto: cit pro řád a pořádek, citlivost vnímání, citlivost pro řeč a jazyk, citlivost pro chůzi, citlivost pro malé věci, citlivost pro včlenění do společnosti.

5.1.4 Polarizace pozornosti

Polarizaci pozornosti objevila Montessori při pozorování malého děvčete, když pracovalo s válečky různých rozměrů a bylo tak zaujaté svou prací, že se nenechalo nikým a ničím vyrušit. Svou činnost ukončila až na základě vnitřního uspokojení (Montessori, 2012). Polarizace pozornosti tvoří základ učení. Rýdl (1999) uvádí, že polarizace pozornosti má tři fáze, které tvoří uzavřený pracovní cyklus.

Fáze přípravy – v ní dítě hledá nějakou práci, jestliže činnost nalezlo, shromažďuje potřebné předměty a připravuje si místo a tím se vnitřně začíná na činnost připravovat.

Fáze velké práce - pozornost dítěte je plně věnována prováděné činnosti a nenechá se okolím vyrušit, dokud nedosáhne vnitřní nasycenosti. Čím hlubší je koncentrace pozornosti, tím jsou získané poznatky trvalejší.

Fáze doznívání – nastává po ukončení koncentrace, kdy si dítě uklidí všechny předměty, se kterými pracovalo. Při tom zpracovává poznatky a prožívá pocit uspokojení.

5.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí by mělo být takové, aby se v něm mohly děti pohybovat volně, bezpečně a mohly využívat všechny vystavené pomůcky a předměty běžné potřeby. Musí být uzpůsobené tak, aby odpovídalo potřebám vývoje dětí (Rýdl, 2007). Zelinková (1997) zmiňuje, že prostředí musí vybízet děti k aktivitě a odpovídat jejich senzitivním obdobím. Zároveň má také v přiměřené míře předbíhat vývoj, což podporuje proces učení.

Připravené prostředí tvoří prostory, materiály, učitel a společnost (Rýdl, 2007)

- Prostory

Třídby by měly být uspořádány jednoduše a přehledně to děti uklidňuje a pomáhá jim přirozeně se zapojit do různých činností a plně koncentrovat svou pozornost. Nábytek a veškeré vybavení musí být uzpůsobené malým dětem tak, aby byly schopné pracovat samy, bez fyzické pomoci dospělého. Děti mají možnost pracovat s opravdovými nástroji a cvičí se v opravdových činnostech běžného života (mytí nádobí, nalévání nápojů, mletí surovin, pracování s jehlou, nožem). Při těchto činnostech dbá na jejich bezpečnost učitel.

- Materiály

Všechny pomůcky jsou vytvořené precizně a z kvalitních materiálů (Hainstock, 2013). Veškeré pomůcky jsou na dosah dětí uspořádány v policích a skříňkách tak, aby si je děti mohly brát samy bez pomoci dospělých a zase je na stejné místo vracet. Materiály jsou zaměřeny hlavně na rozvíjení smyslů, tvořivosti a pohybu, což dětem pomáhá objevovat svůj vlastní svět. Pomůcky jsou převážně z přírodních materiálů, musí být čisté, kompletní a musí mít vysoce podnětný charakter (Ludwig, 2000). Každá pomůcka je

zaměřena pouze na jednu vjemovou kvalitu a společně utvářejí komplexní systém, který podporuje přirozený vývoj dítěte (Rýdl, 2007).

- Učitel

V Montessori pedagogice učitel zastává spíše roli průvodce. Jeho role spočívá v důkladném, trpělivém a citlivém pozorování a vedení, přičemž nesmí nechávat příliš pocítit svou přítomnost, ale zároveň je připraven pomoci, je-li o to požádán. (Rýdl, 1999). Pozorováním učitel objevuje potřeby a zájmy každého dítěte, na jejichž základě využívá prvků z připraveného prostředí, aby jimi dětské potřeby oslovil a vzbudil zájem (Rýdl, 2007). Pomoc spočívá v tom, že když je třeba, k dítěti přistoupí nebo naopak bez rušení odejde, že s ním komunikuje nebo je úplně potichu. (Montessori, 2001). Zelinková (1997) uvádí, že učitel je vědeckým pozorovatelem a jeho úkolem je trpělivě očekávat a analyzovat projevy dítěte. Neměl by zahlcovat děti informacemi, ale měl by vést děti k samostatnému uplatnění jejich schopností v celém vývoji.

Vztah mezi učitelem a dítětem by měl být spíše partnerský, ale přitom nesmí směřovat ke ztrátě přirozené autority dospělého (Zelinková 1997). Učitel dítě neučí, jen ho provádí na cestě životem, usměrňuje jeho fyzické a psychické aktivity a zprostředkovává mu nové poznatky. Přitom respektuje jeho práva na svobodný vývoj a nesmí mu vnucovat své názory. Její úkol spočívá v tom, aby uměla poradit při volbě vhodných předmětů a materiálů a představit nové pomůcky s ohledem na věk dítěte a stupeň vývoje. Důležité je nejdříve vzbudit zájem dítěte, pak podpořit udržení pozornosti a pak dohlédnout na úklid po ukončení činnosti (Černohousová in Rýdl, 2007). Učitel musí pečovat o připravené prostředí, dbát na udržování pořádku, aby prostředí bylo čisté a upravené a příjemné. Měl by mít rád děti a zajistit v zařízení důvěrnou a laskavou atmosféru.

- Společnost

Skupiny jsou tvořeny dětmi různého věku a dospělými, kteří dohromady tvoří společnost. V jedné skupině jsou děti od dvou let do šesti let. Společně zde pracují a pomáhají si, a tím si osvojují sociální cítění a jsou vnímavější k potřebám ostatních kamarádů. To podporuje přirozené chování mezi nimi (Rýdl, 2007). Mladší děti se od starších učí pracovat s různými pomůckami, nebo jak vhodně vyřešit nějaký úkol a starší děti si upevňují své znalosti a dovednosti a prohlubují si sebevědomí, protože předávání poznatků a zkušeností vyžaduje dobré porozumění a znalost daného problému. V takové skupině si pak děti uvědomují, že má každý jiné potřeby a schopnosti. Protože jsou si děti

ve svých pocitech, řeči a představách mnohem bližší než dospělí, předávají si zkušenosti a poznatky daleko jednodušeji (Rýdl, 1999).

5.3 Práce dítěte

Způsob práce dítěte se liší od práce dospělého. Dítě si prací uspokojuje vnitřní potřebu růstu a to nebývá vnějším cílem, ale vnitřní nutností. Ta určuje jeho činnost a je uspokojována dlouhodobým cvičením. Cílem není obdržet odměnu za vykonanou práci, jak tomu bývá u dospělých. Dítě má hluboký zájem o všechny činnosti, při kterých používá pohyb, koordinaci, myšlení, chtění a cítění (Rýdl, 1999). Práce jako taková není pro dítě nejdůležitější, důležitá je i svoboda volby práce a časová volnost. Dítě potřebuje nejprve čas ponořit se do práce a pracovat tak dlouho, dokud nedosáhne vnitřního nasycení. Aby takovou práci našlo, musí ve svém okolí nacházet podněty, které jeho pozornost vyvolají (Lillard, 2008). Každé dítě má možnost kdykoliv si vybrat to, s čím chce právě pracovat.

Pro práci s materiálem M. Montessori vytvořila pravidla. Před samotnou prací si dítě musí vytvořit svůj pracovní prostor - stolek, kobereček, tácek. Na tento vymezený prostor si přenesse pomůcku, se kterou chce pracovat. Pokud s pomůckou právě někdo pracuje, dítě musí počkat, až druhý svou činnost dokončí a pomůcku uklidí. Při práci se nesmí navzájem rušit. Po dokončení práce si vše uklidí zpět na své místo. Jakmile je dítě seznámeno s pomůckou, je mu nechán čas a pracovní prostor ke koncentraci a vstřebání úkolu (Rýdl, 2007). Pokud bude dítě pracovat pod vedením, musí být vytvořena atmosféra důvěry a klidu. Učitel mu pomůže vybrat materiál a sedí vpravo od dítěte. Je nutné, aby postup práce s pomůckou byl jasný, aby nebylo třeba nic vysvětlovat. Vychovatel může zpočátku pomoci nebo předvést, jak se s pomůckou bude pracovat, ale je důležité, aby se komunikovalo co nejméně. Když dítě začíná úkol chápat a ponořuje se do práce, učitel se vzdaluje a už pozoruje jen z povzdálí. Jestliže nastanou potíže, učitel nesmí upozorňovat na chybu, protože tím by dítěti bral odvalu se příště do práce pustit. Je vhodnější, když práci s touto pomůckou odloží na pozdější dobu (Zelinková, 1997).

5.4 Práce s chybou

Jednoduchý materiál téměř vždy umožní mechanicky odhalit chybu. Dítě zná výsledek a tak opravu provádí samo, bez asistence učitele. Díky tomu pochopí, že je naprosto v pořádku chybovat a že se může ze svých chyb učit. Při náročnějších úkolech je potřeba vyšší úroveň smyslového vnímání, aby byla chyba zachycena. Získané zkušenosti v průběhu učení také napomáhají v odhalení chyb. Samotné odhalení chyby vede k nezávislosti a sebekontrolě dítěte (Zelinková, 1997). Práce s chybou by se měla vyskytovat při veškeré činnosti jako výchovný princip. Chyby, které vzniknou nesprávným použitím pomůcky, nevedou k opravám a zmoudření ale jen k upevnění chybné práce. V takovém případě je úkolem učitele ukázat dítěti, jak se správně pomůcka používá a zabránit tak chybnému používání (Rýdl, 1999).

5.5 Trojstupňová výuka

Tuto metodu převzala M. Montessori od francouzského psychiatra E. Seguina a používá se při práci s novou pomůckou.

- V první fázi se spojuje příslušný vjem s příslušným pojmenováním. Je důležité, aby se učitel zřetelně vyjadřoval a správně artikuloval a nepoužíval nadbytečných slov. M. Montessori uvádí příklad při práci s kartičkami s různým povrchem. Dítě vezme kartičku s hladkým povrchem a učitel ho doprovází slovy „To je hladké“. Pak při dotyku kartičky se smírkovým povrchem „To je drsné“. Tento úkon se několikrát opakuje. Později se začne používat stupňování přídavného jména hladký - hladší, drsný – drsnější. Tato fáze spočívá ve spojení názvu nebo vjemu a předmětem.
- Úkolem druhé fáze je rozpoznání předmětu pomocí jeho názvu. Ověřujeme, zda je dítě schopno poznat předmět dle příslušného názvu. Po nějaké době učitel zřetelně položí otázku: „Která z kartiček je hladká – drsná?“ a dítě pokud si správně spojilo název předmětu nebo jeho vlastnosti, ukáže na správnou kartičku. Při tom dítě využívá své paměti a představivosti. Tuto činnost opakují také několikrát, aby se propojení slova a předmětu prohloubilo a uložilo do paměti. Jestliže dítě začne chybovat, činnost ukončíme a práci opakujeme později.
- Ve třetí fázi kontrolujeme položením otázky: „Jaké to je?“ a pokud si dítě spojení dobře zapamatuje, odpoví správně: „To je hladké. Dítě si zpočátku nemusí být jisté, proto ho učitel povzbudí a vyzve, aby odpověď ještě několikrát zopakovalo.

5.6 Izolace jedné vlastnosti

Dítě snáze rozpozná jednu izolovanou kvalitu podle barvy nebo velikosti a díky tomu lépe pochopí smysl a účel pomůcky. Např. červené tyče – jsou všechny stejné barvy a ze stejného materiálu, ale různé délky (Rýdl, 2007). Takto vytvořené pomůcky zajišťují správnou koncentraci pozornosti dítěte a zaměření na detail. Při určování vlastnosti předmětu nesmí být dítě rozptylováno jinými vlastnostmi.

Nejprve musí být izolovaná vlastnost jasně zřetelná. Např. kartičky s barvami – červená, modrá... Po zvládnutí této základní vlastnosti – barvy se rozdíl zmenšuje a úkoly jsou stále obtížnější a vyžadují větší pozornost. Např. kartičky s barvami – dítě rozeznává několik odstínů červené barvy (Zelinková, 1997)

6 Výzkumná část

V první teoretické části byla vymezena problematika vývojové dysfázie a Montessori pedagogiky, na jejímž podkladě budu vytvářet didaktické pomůcky pro rozvoj jazykových kompetencí pro děti s vývojovou dysfázií.

6.1 Cíl práce

Cílem této bakalářské práce je na podkladě teoretických východisek a kvalitativního výzkumu vytvořit návrh instruktážních materiálů a pomůcek zaměřených na rozvoj jazykových kompetencí u dětí s vývojovou dysfázií v pojetí Montessori pedagogiky.

6.2 Dílčí cíle a výzkumné otázky

Dílčí cíle empirické části jsou:

1. Zjistit na jakou oblast by měla být nová pomůcka zaměřena.
2. Vytvořit didaktickou pomůcku, a instruktážní materiál pro rozvoj jazykových kompetencí
3. Ukázat dětem a následně pak rodičům jak se s pomůckou pracuje.

Na podkladě uvedených dílčích cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Existují originální didaktické Montessori pomůcky zaměřené na rozvoj jazykových kompetencí?
2. Kterou jazykovou rovinu by měla nově vytvořená pomůcka rozvíjet?
3. Lze pomocí nově vytvořené pomůcky rozvíjet jazykové kompetence dětí?

6.3 Metodika výzkumu

V empirické části bakalářské práce bylo použito kvalitativní metody výzkumu. Kvalitativní výzkum je dlouhodobý proces zkoumání daného problému v určitém přirozeném prostředí, jehož cílem je do hloubky prozkoumat určitý předem definovaný jev a získat o něm maximální množství informací a dat, z nichž výzkumník formuluje předběžné závěry. Výstupem bývá formulování nové hypotézy, nebo teorie (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Metody sběru dat jsou postupy získávání informací a poznávání určitých jevů, shromážděnými různými způsoby za účelem shromáždit údaje potřebné k výzkumu. Ke sběru dat bylo použito metody pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru.

Pozorování je dle Švaříčka a Šed'ové (2014) dlouhodobé a systematické sledování jevů ve zkoumaném terénu, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Lze ho dělit na zúčastněné – pozorovatel pozoruje přímo v daném prostředí a nezúčastněné – pozorovatel pozoruje, ale pozorované osoby ho nevidí. Dále rozlišujeme pozorování přímé – pozorovatel se sám účastní zkoumaného jevu a nepřímé – pozorovatel se neúčastní, ale sleduje zkoumaný jev ze záznamu. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů a pozorovatel se do jisté míry může zúčastnit aktivit, ale zůstává spíše pasivní. V tomto výzkumu bylo použito pozorování zúčastněného a přímého.

Analýzou dokumentů získáváme skutečné a nezkrácené informace, které pomohou k lepšímu vhledu a pochopení určitých souvislostí. Analýza dokumentů pomáhá posoudit platnost získaných informací.

Nejčastější používanou metodou pro získávání dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Je to metoda získávání informací a dat, při níž je dotazovaná osoba vedena otázkami tazatele. Je založena na verbální komunikaci tazatele a dotazovaného. Pro účely tohoto výzkumu bylo použito rozhovoru polostrukturovaného, při němž má tazatel předem připravený seznam témat a okruhy otázek. Otázky musí být předem pečlivě připraveny, aby neomezovaly nebo předem neovlivňovaly odpovědi (Švaříček, Šed'ová, 2014). Rozhovor jsem prováděla s pedagožkou z Montessori centra Pomněnka a se zákonnými

zástupci dětí (maminkami) na začátku výzkumu v Montessori centru Pomněnka v Českých Budějovicích.

6.4 Charakteristika prostředí výzkumu

Výzkum byl proveden v Montessori centru Pomněnka v Českých Budějovicích, které působí již od roku 2006 v Českých Budějovicích. Toto centrum se zabývá vzdělávacími programy pro děti od 3 měsíců až do 12 let věku, ale nabízí i semináře pro dospělé dle zásad Marie Montessori. V centru působí vyškolené lektorky, které pracují s dětmi a konzultují s rodiči náměty pro správný rozvoj dětí i v domácím prostředí. Vzdělávací programy se zaměřují na rozvoj rozumových schopností, zkvalitnění předškolní přípravy, pomoc dětem se speciálně vzdělávacími potřebami a handicapu.

Centrum je vybavené dle zásad Montessori pedagogiky. Podél stěn jsou police, ve kterých jsou umístěny Montessori pomůcky originální i vyrobené dle principů Marie Montessori (viz kapitola 4.2 Připravené prostředí). Každá pomůcka má své místo, kde je ještě nalepena fotografie pomůcky pro lepší orientaci a pro kontrolu. Jedna místnost je určena pro tvoření a různé výtvarné techniky. Uprostřed jsou malé stolky a kolem nich malé židličky. Děti zde rády a často pracují s barvami, velkými papírovými kartony, s nůžkami a lepidlem a vyrábí různé stavby, mosty, vodní plochy a pevniny. V největší místnosti centra se děti schází na elipse, kde má vždy jedna lektorka připravené nějaké téma a pomůcky s ním spojené. O novém tématu si vyprávějí a něco nového se dozví. V letošním roce se zabývají státy Evropy. V další místnosti pracují děti s pomůckami pro rozvoj matematiky, čtení a psaní a v malých skupinách zde pracují se speciálním souborem cvičných listů dle Feuersteinovy metody za doprovodu vedoucí centra. Poslední místnost je určena hlavně pro maminky s malými dětmi a zároveň si zde děti odkládají své oblečení. Uprostřed je centrální hala, kde je stůl se židličkami a děti se zde mohou nasvačit a napít. Je zde také sociální zařízení a malá kuchyňka, obojí je přizpůsobené pro malé děti.

6.5 Výběrový soubor

Výběrový soubor výzkumu tvoří dva chlapci. Tito chlapci byly vybráni na základě doporučení vedoucí pedagožky Montessori centra Pomněnka, protože u obou chlapců byla diagnostikována vývojová dysfázie. Oba chlapci navštěvují Montessori centrum

Pomněnka v Českých Budějovicích. U jednoho chlapce byla diagnostikována vývojová dysfázie a porucha ADHD a u druhého vývojová dysfázie. První chlapec je označován jako chlapec A, druhý chlapec jako chlapec B.

6.6 Případová studie

Chlapec A

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, matka, otec – diagnostikovaná dysgrafie a dyslexie, sestra – starší o 4 roky, mluvila ve dvou letech, bez problémů.

Osobní anamnéza

Narozen 19. 11. 2011. Rizikové těhotenství – hematom, porod v termínu, velká poporodní žloutenka a mastocytoza. Protože chlapec nemluvil ještě ve třech letech, při preventivní prohlídce praktická lékařka doporučila odborné vyšetření u logopeda. Diagnostikována vývojová dysfázie, porucha ADHD.

Školní anamnéza

Do Mateřské školy nastoupil v září 2014 - v necelých třech letech, Montessori centrum navštěvuje od května 2016.

Chlapec B

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině, matka, otec, bratr, všichni doma hovoří slovensky, starší bratr už i doma používá češtinu a pomáhá matce hledat vhodná česká slova. Otec užívá jen slovenštinu.

Osobní anamnéza

Narozen 31. 5. 2011. Celé těhotenství i porod bez problémů. Na doporučení praktické lékařky při preventivní prohlídce odborné vyšetření u logopeda. Diagnostikována vývojová dysfázie.

Školní anamnéza

Do Mateřské školy dochází od tří let. První rok navštěvoval Mateřskou školu běžného typu, poslední dva roky dochází do Speciální mateřské školy pro sluchově postižené, do logopedické třídy, kterou matka sama vyhledala. Do Montessori centra dochází od listopadu 2015.

6.7 Vlastní pozorování

Do Montessori centra Pomněnka jsem začala dojíždět v říjnu 2016. Jelikož každý z chlapců navštěvuje jinou skupinu, musela jsem do Českých Budějovic dojíždět dvakrát týdně a to v pondělí ráno a v úterý odpoledne. Z důvodu mých pracovních povinností a velké vzdálenosti mého pracoviště jsem do centra jezdila většinou jen na část programu. Nejprve jsem pozorovala dění v centru. Každá lekce se skládá ze tří částí. Po příchodu dětí do centra nejprve děti pracují s pomůckami dle volného výběru. Každé dítě si vybere pomůcku a připraví si své pracovní místo rozložením koberečku, na kterém bude pracovat. Pak paní lektorka oznámí zvonečkem konec činnosti. Děti dokončují činnost a uklízí pomůcky. Všichni se sejdou na elipse, kde jsou připravené pomůcky, které jsou zaměřeny na oblast, o které si budou společně povídat. Před začátkem kolektivní činnosti je třeba, aby se děti zklidnily a začaly se soustředit, proto nejprve po elipse v tichosti chodí a tím se začínají koncentrovat. Po ukončení společné činnosti část dětí odchází s paní vedoucí centra pracovat s pracovními listy Feuersteinovi metody a část dětí se odchází věnovat výtvarným a tvořivým aktivitám. Na konci každé lekce se děti opět sejdou na elipse, kde se rozloučí a odchází za svými rodiči. Po každé lekci jde jedna z lektorek informovat rodiče, co dnes děti v centru dělaly a jak jim to šlo. Po celou dobu je v centru dodržováno ticho, protože ticho a klid podporují soustředění, aby se mohly děti lépe ponořit do své činnosti.

Chlapec A

Je spíše samotář, nezapojuje se do hovorů s ostatními dětmi, ani s nimi nechce pracovat. Když pracuje s nějakou pomůckou a někdo k němu přisedne a chtěl by mu pomoci, nebo poradit, pomůcku okamžitě uklízí a odchází si hledat jinou činnost. Rád skládá z barevných kostek různé stavby a tvary, ale dle předlohy začíná skládat až po názorné ukázkou lektorky. Nerad pracuje sám, chce, aby u něj lektorka seděla a dívala se. Při činnosti vyžaduje ticho a sám děti napomíná, aby se ztišily. On sám je hlasitý. Nevydrží sedět v klidu na elipse. Z barev pozná červenou, modrou a žlutou, ostatní barvy hádá.

Zvládne napočítat do tří, ale čísla nedokáže přiřadit k počtu. Dokáže určit, na které misce je více fazolek, chápe pojmy více – méně. Nechápe pojmy největší, nejmenší, užívá jen malý, velký. Rád kreslí, při kreslení využije celý papír, pravostranná lateralita, správný úchop.

Chlapec B

S ostatními dětmi komunikuje, ale děti mu moc nerozumí. Celkově mluví hlasitěji, aby mu rozuměly. Když něco chce, opakuje žádost stále dokola a intenzitu hlasu zvyšuje. Při povídání na elipse skáče dětem i lektorkám do řeči. Když lektorka položí otázku a chlapec zná odpověď, nepřihlásí se jako ostatní děti, ale hned s lektorkou komunikuje a odpovídá jí. I přes upozornění lektorky, že se musí přihlásit, nebo počkat až na něj přijde řada, příště odpovídá zase jako první.

Velice rád něco vyrábí, má velikou fantazii a své výrobky chce vždy dodělat, aby si je mohl odnést domů a tam je ukázat. Sám vyrobil z kartonu patrový dům se schody a s výtahem. Rád si prohlíží knihy o zvířatech a je fascinován obrázky drahých kamenů, které často vyhledává v encyklopedii a každý drahokam nazývá „pokladem“. Z barev zná bílou, černou, šedou a červenou. Napočítá do pěti, ale číslo také nedokáže přiřadit k počtu. Chápe pojmy více – méně. Levostranná lateralita, nesprávný úchop.

6.8 Polostrukturovaný rozhovor s vedoucí centra

Cílem rozhovoru bylo získat cenné informace o dětech a dozvědět se, jaké nároky by měly mnou vytvořené pomůcky splňovat a na jakou oblast by měly být zaměřené. Vzor otázek je v příloze č. 2. Při přepisování získaných dat jsem zachovala podstatné informace.

1. Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámila vy osobně?

Už na mateřské dovolené se svými dětmi. Vyráběla jsem jim pomůcky a hledala jsem smysluplné trávení našeho společného času. Náhodou jsem měla možnost zúčastnit se semináře Montessori systému a to úplně naplnilo mé představy o práci s dětmi. A začala jsem se montessori pedagogikou zabývat.

2. Proč je Montessori pedagogika vhodná pro děti se zdravotním postižením?

Protože akceptuje jejich vývojová období, na dítě nespěchá, prosazuje individuální přístup a rozvíjí jejich osobnost celostně.

3. V jaké senzitivní fázi se chlapci nachází?

Určitě v období smyslového vnímání a praktického života.

4. Máte tady v centru nějaké originální Montessori pomůcky pro rozvoj jazykových kompetencí?

No, tady v centru máme baterie obrázků, které jsou řazeny podle určitého tématu. Dále pak hmatová písmenka, šablony písmen, a pak písmenkovou komodu, ale to není originální pomůcka. Ale jsou to spíše pomůcky na nácvik čtení a psaní. Ale děti se učí komunikovat přirozeně při každodenním životě.

5. S jakou pomůckou chlapci rádi pracují, nebo jakou pomůcku si nejčastěji vybírají?

Jelikož jsou oba chlapci na úrovni smyslového vnímání, vybírají si pomůcky zaměřené na smyslové vnímání, třeba dřevěné schody, teplotní destičky, čichové dózy, Chlapec B se už učí pracovat s trinomickou krychlí. Ta je už složitější, ale on je schopen zvládat náročnější logické úkoly. Také je baví pracovat s pomůckami zaměřenými na praktická cvičení, ale jednu pomůcku, se kterou pracují nejčastěji, asi nemají.

6. Jaké by mnou vyrobené pomůcky měly být, a co by měly splňovat?

Určitě by měly být jednoduché alespoň na začátku a náročnost by se měla stupňovat. Měly by být také motoricky aktivní, aby s nimi mohlo manipulovat. Aby to byla taková slovní hnízda, která na sebe nabalují další slova, případně další slovní druhy. A hlavně musí mít kontrolu správnosti.

7. Na co by měly být zaměřené?

Na smyslové vnímání. Je dobré propojit jazyk se smyslovou oblastí.

8. Máte informace o tom, zda i doma u chlapců využívají principy Montessori pedagogiky a jestli mají nějaké originální pomůcky?

Pravděpodobně ne, ale nevím.

6.9 Polostrukturovaný rozhovor s rodiči

Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit další informace o dětech a zjistit na co se právě zaměřují ve spolupráci s logopedem a jaké mají požadavky na mnou vytvořenou pomůcku. Vzor otázek je v příloze č. 3 a s jejímž grafickým zápisem rodiče vyslovili souhlas.

Chlapec A

1. Proč jste se rozhodli, že Váš syn bude navštěvovat Montessori centrum Pomněnka?
Protože sem chodila už starší dcera a hlavně proto, že se tady naučí soustředit se a v klidu pracovat.

2. Jak jste se k Montessori metodě dostali?

Přes známé, chodily sem také děti mojí sestry a ta byla nadšená. Neteř měla problémy ve školce, proto zkusili Pomněnku a tady jí bylo dobře.

3. Jak jste se dozvěděli přímo o centru Pomněnka?

No my jsme se dozvěděli nejdřív o Pomněnce a pak jsme se dozvěděli o Montessoei pedagogice právě od sestry.

4. Jak dlouho do Montessori centra docházíte, případně docházely nebo sem budou docházet i Vaše další děti?

Syn jeden rok a dcera sem chodila dva roky. Záleží na synovi, dokud bude chtít sem chodit, tak chodit bude. Dcera se najednou rozhodla, že sem chodit přestane a tak skončila.

5. Co Vám tato metoda přinesla?

No synovi určitě klid a soustředěnost, ale hlavně se sem moc těší.

6. Používáte principy Montessori pedagogiky i doma?

Nevím, asi ano.

7. Používají ji alespoň někteří členové rodiny?

Ne, to si nemyslím.

8. Máte doma nějaké originální, nebo vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?

Ano, máme dvě originální. Stupňované tyče a kartičky s obrázky – barva, obrys.

9. Co byste o svém synovi řekla, jaký je?

No, šikovný, chytrý, jen potřebuje na vše více času. Když se mu něco nelíbí, pak vybuchne a potřebuje čas na zklidnění. Informace potřebuje zpracovávat déle.

10. S jakými pomůckami chlapec rád pracuje, co ho zajímá?

Zajímají ho všechna auta. Ale ne auta jako taková, spíš zemědělské stroje a auta co něco dělají. A moc ho baví se mnou vařit a pracovat v kuchyni.

11. Máte nějaký požadavek na pomůcky, které já budu vyrábět. Co procvičujete na logopedii, co mu činí potíže?

No tak hlavně ty barvy, má problémy ve školce při cvičení, když cvičí s padákem a on neumí poznat barvu, kterou má právě držet. A taky předložky, on to má nacvičené, že když řeknu, uklid' lego pod postel, tak ví, že tam patří, ale v jiném případě tomu nerozumí. Třeba když řeknu pod knihou je ovladač. Tak asi i ty předložky.

Chlapec B

1. Proč jste se rozhodli, že Váš syn bude navštěvovat Montessori centrum Pomněnka?

Aby se zklidnil a na doporučení lékařky.

2. Jak jste se k metodě Montessori dostali?

Když jsem hledala, co by mohly děti dělat, je to jedna z možností vzdělávání.

3. Jak jste se dozvěděli přímo o Pomněnce?

Už sem chodil i starší syn. A na doporučení.

4. Jak dlouho do MC docházíte, příp. docházely nebo budou sem docházet i vaše další děti?

Docházíme sem druhý rok, ale až půjde do školy, tak nevím, jak to budeme stíhat. To se uvidí.

5. Co vám tato metoda přinesla?

Syn se sem moc těší hlavně na tvoření. Protože jsme celá rodina hlučnější, tak tady nachází klid a pohodu.

6. Používáte principy Montessori pedagogiky i doma?

Ne.

Otázku číslo 7. jsem vynechala vzhledem k předchozí odpovědi.

8. Máte doma nějaké originální, nebo vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?

Ne.

9. Jak byste své dítě charakterizovala?

Jo, to je těžké. Je tvrdohlavý, trošku rozmazlený, silná osobnost, těžko se vyjadřuje, proto na sebe upoutává pozornost.

10. S jakými pomůckami vaše dítě rádo pracuje, co ho zajímá?

Má rád hlavně želvy Ninja. Knihu si nikdy sám do ruky nevezme, ale doma čteme. Někdy si vezme pastelky a chvíli sám kreslí, ale spíš s dopomocí.

11. Máte nějaký požadavek pro pomůcky, které já budu vyrábět? Co právě procvičujete na logopedii? Co mu činí potíže?

Barvy. Na logopedii se učí vyslovovat v, protože místo něj užívá b. Jako že říká místo barva – balba. Pak se učí pojmy jako nahoře, dole. To procvičujeme v takovém sešitě od logopedky, dostáváme vždy úkoly.

7 Výroba pomůcek

Na základě získaných informací jsem zjistila, že pomůcky by měly být zaměřené na smyslové vnímání a to na zrakové a sluchové. Každá z pomůcek musí splňovat zásadu izolace jedné vlastnosti, aby dítě lépe pochopilo smysl a účel pomůcky (viz kapitola 4.6 Izolace jedné vlastnosti). Pro dítě je velmi důležité, když s pomůckou může manipulovat a prohlížet si ji (Lillard, 2008). Dle Švarcové a Šebestové (1996) tímto prochází cestou od uchopení k pochopení. Řeč dítěte je zpočátku vázána na konkrétní předměty a situace a její vývoj vychází ze zkušeností, poznatků, jejich pochopení a porozumění vzájemným vztahům. Pro rozvoj slovní zásoby můžeme využívat různé obrázky a obrázkové knihy, nad kterými si povídáme a popisujeme situaci, kterou právě vidíme.

Jedna z pomůcek by měla být zaměřená na nácvik barev, další pro nácvik užívání předložkových vazeb a jedna pomůcka by měla být zaměřena na nácvik pojmů velikostí. Pomůcky tedy budou zaměřeny na rozvoj morfologicko – syntaktické roviny (viz kapitola 2.3 Jazykové roviny). Pomůcky musí být vytvořeny v určité kvalitě, aby vydržely častou manipulaci s nimi. Ke každé pomůcce budu vytvářet instruktážní materiál a metodické pokyny pro používání pomůcek.

7.1 Pomůcka č. 1

Je zaměřena na nácvik a stupňování přídavných jmen. Pomocí této pomůcky se budeme učit uvědomovat a používat pojmy malý – větší – největší a velký – menší – nejmenší.

Pomůcku tvoří dvě skupiny předloh s nakreslenými zavařovacími sklenicemi velikosti A4.

- V první skupině jsou tři velikostně odlišené předlohy se zřetelným názvem pojmů – malé, větší, největší a symbolem, který slouží pro kontrolu chyb.
- Ve druhé skupině jsou stejné předlohy, jen názvy pojmů jsou opačné – velké, menší, nejmenší. A dále pak karty obrázků různých předmětů také ve třech velikostech. Dítě bude pojmenovávat symboly na obrázcích a přiřazovat karty obrázků ke správným předlohám. Kontrola chyb je zajištěna symbolem na zadní straně karty shodným se symbolem na správné předloze.

Pomůcka je vyrobena z tvrdého papíru a ještě je oboustranně zalaminována. Obrázky na kartách jsou jednoduché a barevné předměty. Viz příloha č. 4.

Bude sloužit k nácviku vlastností předmětů pomocí zrakového vnímání. V další fázi by mohla být pomůcka upravena na nácvik pojmů vysoký – nižší – nejnižší, široký – užší – nejužší.

7.2 Pomůcka č. 2

Je zaměřena pro vnímání, rozlišování a nácvik pojmů barev. S touto pomůckou bude dítě pracovat ve třech fázích.

Pomůcka se skládá ze třech skupin karet.

- První skupinu základních karet tvoří 11 párů barev. Každá karta má bílý podklad, na kterém je čtvercové pole vyplněno barvou a ve spodní části karty je hůlkovým písmem název barvy.
- Druhou skupinu karet tvoří karty s obrázky předmětů. Protože budeme pracovat s 11 barvami, musela jsem připravit ke každé barvě 5 dalších karet s obrázky předmětů. (Pro kartu s červenou barvou jsem připravila 5 karet, na kterých jsou červené předměty).
- Třetí skupinu karet tvoří opět 11 karet, na kterých je na přední straně pouze název barvy hůlkovým písmem a na zadní straně je pole vybarvené stejnou barvou, která je označena na přední straně.

U všech karet je na zadní straně zajištěna kontrola chyb. Karty, které k sobě paří, mají na zadní straně stejný symbol.

V první fázi bude dítě pracovat pouze s první skupinou základních karet (karty s vyplněným barevným polem a názvem barvy) a bude k sobě stejné barvy přiřazovat.

V druhé fázi bude dítě pracovat s polovinou základních karet a se skupinou karet s barevnými obrázky. Karty s barevnými obrázky bude přiřazovat k základní kartě.

Ve třetí fázi bude dítě pracovat s polovinou základních karet a s kartami, na kterých je na přední straně název barvy. Karty s názvem barvy bude přiřazovat k základní kartě.

Pomůcka je vyrobena z tvrdého papíru a je ještě oboustranně zalaminována. Viz příloha č. 5. Práce s touto pomůckou je zaměřena na zrakové rozlišování a na přípravu ke čtení.

7.3 Pomůcka č. 3

Tato pomůcka je zaměřena na nácvik předložkových vazeb. Dítě se pomocí této pomůcky učí, kde se nachází určité předměty a zároveň procvičuje prostorovou orientaci.

Pomůcka se skládá z 5 základních karet s jednoduchým názorným příkladem předložkových vazeb a z karet se zvířaty.

- Na každou základní kartu jsem nakreslila krabičku a umístila zelenou kuličku do takové polohy, aby bylo jednoznačně zřetelné, v jaké poloze se kulička vůči krabičce nachází. Na každé z těchto karet je ještě napsána hůlkovým písmem předložka, která polohu kuličky vyjadřuje.
- Ke každé z těchto základních karet jsem vyhotovila 4 karty s obrázky zvířat, které se nachází k ostatním předmětům na obrázku ve stejné poloze jako na základní kartě.

Kontrola chyb je zabezpečena opět stejnými symboly na všech kartách, které k sobě patří. Karty jsou z tvrdého papíru a oboustranně zalaminovány. Viz příloha č. 6.

V další fázi bychom mohli použít různé předměty a dávat dítěti pokyny (polož kostku na stůl) V této fázi už můžeme zapojovat i přídavná jména (polož červenou kostku na stůl, dej nejmenší pastelku vedle největší...). Pro kontrolu se můžeme zeptat (kam jsi položil červenou kostku, jakou kostku jsi položil na stůl?)

Tímto způsobem už budeme cvičit ne jen předložkové vazby, ale i skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a barev.

7.4 Pomůcka č. 4

Aby chlapci nepracovali jen s obrázkovými kartami, připravila jsem pomůcku na umístování barevných víček na připravené papírové předlohy.

- Pomůcka se skládá z 6 papírových předloh. Každá předloha je rozdělena na 10 polí (2 x 5 polí). Na prvních dvou předlohách jsou v polích nad sebou umístěny stejné barvy, na druhých dvou jsou barvy náhodně rozmístěny, na třetích dvou předlohách jsou také barvy náhodně rozmístěny, ale některá pole jsou prázdná.
- Barevná víčka jsem použila z plastových lahví od minerálních vod. Barevná víčka se shodují s barvami na předlohách. Viz příloha č. 7.

Na první čtyři předlohy bude dítě samo pokládat víčko do pole s odpovídající barvou. Nahlas bude při tom říkat barvu, se kterou právě pracuje.

Na posledních dvou předlohách jsou barevně označena jen některá pole. Dítě nejprve přiřadí víčka k těmto barvám. Dále bude umístovat víčka podle pokynů (polož červené víčko pod modré víčko, polož zelené víčko vedle červeného víčka, polož bílé víčko nad zelené víčko, polož žluté víčko mezi bílé a růžové víčko.....), nebo (jaké víčko je mezi červeným a zeleným víčkem....).

Tímto způsobem propojíme naučené dovednosti ze všech oblastí, které jsme se učili poznávat a procvičovat (přídavná jména – barva a velikost, poloha předmětu – předložkové vazby).

7.5 Pomůcka č. 5

Poslední pomůcka je určena pro vnímání a nácvik sluchového rozlišování a vnímání a poznávání rýmu.

Pomůcku tvoří 12 párů karet s obrázky. Vždy dva obrázky k sobě patří a to tím, že při vyslovení názvu předmětu na obrázku utvoříme rým s předmětem na druhém obrázku (mrak – drak, čepice – slepice, bota - nota....).

Karty, které k sobě patří, které tvoří rým, mají na spodní straně stejný symbol. Všechny karty jsou vyrobené z tvrdého papíru a jsou oboustranně zalaminovány. Viz příloha č. 8.

Pomocí této pomůcky se dítě bude učit vnímat a rozlišovat zvuky řeči.

7.6 Výroba instruktážních materiálů

Po vytvoření pomůcek jsem vypracovala ke každé pomůcce instruktážní pokyny pro práci s danou pomůckou a následně pak i metodické pokyny pro používání pomůcek na rozvoj jazykových kompetencí (viz příloha č. 9) Vše jsem zkompletovala, každou pomůcku a instruktážní pokyny jsem umístila do závěsných průsvitek a ty do desek. Soubor pomůcek jsem vytvořila nejprve ve dvou provedeních. Pro každého chlapce jsem vytvořila jedny desky s celou sadou pomůcek, viz příloha č. 10.

8 Práce chlapců s pomůckou

Po vyhotovení souborů pomůcek jsem s nimi seznámila každého chlapce zvlášť a ukázala jsem jim, jak se s nimi pracuje. Závčik probíhal v Montessori centru Pomněnka, v místnosti pro individuální činnost. Téměř po celou dobu byly přítomny i některé další děti, které zde pracovaly s jinými pomůckami.

8.1 Závčik práce s pomůckou

Chlapec A

Pracovat s pomůckami jsme začali hned ráno po příchodu chlapce. Tento den jsem byla v centru celé dopoledne, tedy na celou lekci. Nejprve jsme se posadili ke stolku a já jsem chlapci A ukázala celý soubor pomůcek, který jsem pro něj připravila a vyndala jsem desky s pomůckou č. 1. Vyzvala jsem chlapce, aby si z desek vyjmul všechny předměty,

kteřé tam jsou. Chlapec vytáhl nejprve všech 6 velkých předloh s nakreslenými sklenicemi a sám je srovnal vedle sebe (velké sklenice vedle sebe, menší sklenice vedle sebe a malé sklenice vedle sebe. Pak vysypal všechny karty s obrázky vedle na stůl. Odebrala jsem z pracovní plochy polovinu předloh se sklenicemi tak, aby na stole zbyly jen tři předlohy s nápisy velké, menší, nejmenší. Tyto předlohy jsem seřadila ve správném pořadí vedle sebe, přičemž jsem je nahlas pojmenovávala a chlapec hned opakoval po mně. Pak jsem vyzvala chlapce, aby roztřídil všechny obrázky tak, aby byly tři stejné předměty vždy vedle sebe. Chlapec je sám od sebe rozdělil ve stejném poměru, jako byly položené předlohy (velké, menší, nejmenší). Pak jsem se ho zeptala, aby mi řekl, jaké předměty vidí na obrázcích. Chlapec všechny předměty uměl pojmenovat. Já jsem začala sama pracovat s pomůckou. Přesunula jsem první tři karty s obrázky před sebe a nejprve jsem vzala obrázek s velkou kostkou a položila jsem ho na předlohu s velkou sklenicí a při tom jsem nahlas řekla: „velká kostka“. Takto jsem přiložila všechny tři první obrázky a vyzvala jsem chlapce, aby to zkusil také. Chlapec opakoval postup přesně po mně. Takto umístil správně všechny karty s obrázky, jen jsem mi několikrát musela připomenout správný pojem velikosti. Pro kontrolu jsme převrátili všechny karty zadní stranou nahoru, abychom mohli provést kontrolu chyb. Chlapec měl radost, že je vše správně. Po té jsem připravila druhou polovinu předloh se sklenicemi s opačnými pojmy (malé, větší, největší) a opět jsem mu předvedla práci s první skupinou obrázků. Chlapec pak postupně umístil všechny obrázky správně, ale s pojmy velikostí jsem mu musela pomáhat už vícekrát, protože se mu pojmy pletly. Uměl téměř vždy pojmenovat jen předmět malý. Po ukončení práce opět následovala kontrola chyb.

Ihned po ukončení práce s první pomůckou, jsme začali pracovat s pomůckou č. 2. Nejprve jsem připravila dvojice karet s různými barvami polí a názvem karty. Jednu polovinu karet jsem poskládala do sloupce pod sebe na levou stranu pracovní plochy a druhou polovinu jsem položila na hromádku na sebe. S pomůckou jsem začala zase pracovat jako první já. První karta na hromádce byla oranžová. Kartu jsem vzala do ruky, nahlas jsem ji pojmenovala a přiložila jsem ji ke kartě ve sloupci s oranžovou barvou. Následovala barva žlutá. Chlapec ji hned pojmenoval a přiřadil k druhé žluté kartě. Pak následovala barva bílá, ale chlapec nechtěl pracovat, protože prý tuto barvu neumí. Ujistila jsem ho, že to nevádí, že se je teprve učíme a že mu budu barvy, které neumí, pojmenovávat zatím já. Pak pokračoval v práci dál a barvy po mně opakoval. Sám pojmenoval jen barvu žlutou, červenou a modrou. V další fázi jsem ponechala na stole

jen jednu polovinu základních karet s barvami a poskládala jsem je na hromádku. Karty s obrázky jsem připravila na levou stranu pracovního prostoru, aby byly všechny obrázky vidět. Vzala jsem první základní kartu z hromádky a pojmenovala jsem ji. Položila jsem ji na pravou stranu pracovní plochy a začala jsem hledat všechny hnědé obrázky. Ty jsem pojmenovala a skládala je pod základní kartu s barvou. Chlapec začal hned pracovat se mnou a pak už pokračoval sám, jen barvy opakoval až po mně. Poslední fázi s přiřazováním karet s názvy jsem vynechala, protože už bylo vidět, že je unavený.

S pomůckou č. 3 jsme začali až po společných aktivitách na elipse, tzn. v poslední třetině lekce. Připravila jsem na stůl základní karty s názorným příkladem předložkových vazeb a zeptala jsem se, co na obrázku vidí. Odpověděl, že míček. Dále jsem se ho zeptala, jestli by mi uměl povědět, kde ten míček je. Kartu s míčkem na krabici pojmenoval, že je míček nahoře, a kartu s míčkem pod krabicí pojmenoval, že míček je dole. Na ostatní obrázky reagoval, že míček je tady. Vzala jsem tedy postupně každou základní kartu do ruky a správně jsem pojmenovala, kde míček je (Míček je v krabici, vedle krabičky, nad krabičkou, pod krabičkou a mezi krabičkami) a vyzvala jsem chlapce, aby opakoval po mně. Pak jsem připravila obrázky zvířat, na levou stranu pracovní plochy a pobídla jsem ho, jestli by našel nějaké zvířátko, které je stejně umístěné jako míček v krabici. Chvilí přemýšlel a pak vybral postupně všechny správné obrázky. Takto jsme pracovali se všemi kartami. Ke konci už ale spíše typoval, bral obrázky bez přemýšlení, aby měl práci brzy dokončenou.

Pomůcka č. 4 ho zaujala na první pohled. Byl zvědavý, na co budeme potřebovat barevná víčka. Připravila jsem první dvojici předloh a vybídla jsem ho, aby skládal víčka na barevná pole. Tuto část zvládl velmi dobře a rychle, protože stejná barevná pole jsou vždy nad sebou. Proto jsem připravila i druhou dvojici předloh, kde jsou barevná pole náhodně rozmístěna. Hned začal pracovat a pracoval také bezchybně a bez problémů.

Naposledy jsme pracovali s pomůckou č. 5. Tuto pomůcku tvoří 12 párů karet s obrázky předmětů. Protože už byla pozornost chlapce nižší, pracovní plochu jsem rozprostřela jen 6 párů obrázků s předměty. Postupně jsme pojmenovali všechny předměty. Chlapec si vybral první s míčem a hledali jsme druhou kartu, která stejně zní. Nevěděl si rady, tak jsem mu kartu s obrázkem lesa jen ukázala a pak už ji správně pojmenoval a položil správně obě karty sám bez předvedení na pravou stranu pracovní plochy. Takto jsme pracovali se všemi ostatními kartami. Poslední tři páry už našel a pojmenoval sám.

Nakonec proběhla kontrola chyb obrácením obrázků. Opět měl radost, že všechny přiřazené dvojice měly shodný symbol na zadní straně.

Chlapec B

Seznámení chlapce s pomůckou proběhlo při odpolední lekci. Tento den jsem byla přítomna celé odpoledne. Hned po příchodu chlapce jsme se posadili ke stolku a já jsem mu také nejdříve představila celý soubor pomůcek. Po té jsem připravila pomůcku č. 1. Před chlapce jsem položila jen první tři předlohy se sklenicemi a na levou stranu jsem rozložila karty s obrázky předmětů ve třech velikostech a vyzvala jsem ho, aby si seřadil obrázky se stejnými předměty vždy k sobě. Chlapec je také rovnal ve stejném pořadí, v jakém byly předlohy se sklenicemi (velké, menší, nejmenší). Zeptala jsem se ho, proč to tak udělal a on mi odpověděl, že tady (na předlohách) je to taky tak. Pak jsem mu ukázala, že sklenice jsou různě velké. Jedna je velká, druhá je menší a třetí je nejmenší, stejně jako obrázky na kartách. Chlapec nejprve obrázky pojmenoval (některé česky, některé slovensky) a pak jsem si vzala před sebe jednu skupinu obrázků a přiřadila jsem je k předlohám se sklenicemi. Chlapec mě následoval a začal přiřazovat karty s obrázky. Pojmy jako velký a menší zvládl, pojem nejmenší mu dělal při prvních obrázcích problém, ale pak už jej užíval správně. Po ukončení činnosti jsme provedli kontrolu chyb, symbol na předloze byl stejný jako na všech obrázcích k této předloze přiřazených. Pak stejným způsobem pracoval s druhou skupinou předloh se sklenicemi (malé, větší, největší).

Hned jsme začali pracovat s druhou pomůckou. Nejprve jsem připravila dvojice základních karet s barevným polem a názvem barvy. Polovinu jsem vyskládala na levou stranu do sloupce pod sebe a druhou polovinu jsem připravila na hromádku. Nejprve jsem mu ukázala postup práce a pak začal pracovat sám. Ujistila jsem ho, že s názvy barev, které nezná, mu pomohu a on je bude opakovat. Sám poznal zelenou, černou, bílou, hnědou a šedou barvu. Bylo vidět, že má radost z hotové práce. Pak jsem polovinu základních karet uklidila a připravila jsem na levou stranu pracovní plochy karty s barevnými obrázky. Předvedla jsem mu postup práce s první kartou a pak už pokračoval sám. Byl velmi soustředěný a práci provedl správně. Při přiřazování karet s obrázky, si

obrázky důkladně prohlížel. Poslední fázi úkolu jsem také vyřadila a raději jsme hned začali pracovat s pomůckou č. 3.

Připravila jsem na stolek základní karty s názorným příkladem předložkových vazeb. A také jsem se chlapce zeptala, co na nich vidí. Chvilí přemýšlel a pak odpověděl, že je to kulička v krabičce a vedle krabičky. Karty jsem jednu po druhé brala do ruky a správně jsem pojmenovávala, kde se kulička nachází. Chlapec hned opakoval po mně. Pak jsem rozložila na levou stranu pracovní plochy karty s obrázky a vyzvala jsem ho, jestli najde obrázek se stejným umístěním zvířete jako je na první názorné kartě (najdi obrázek, na kterém je zvířátko v něčem schované). Zase si obrázky pozorně prohlížel a pak našel obrázky, které k této názorné kartě patří. Sám si pak vzal druhou kartu, kde byla kulička pod krabicí, otočil ji o 180° a řekl, že tady je to stejné. Vysvětlila jsem mu, že na kartách jsou nápisy a podle písmenek pozná, jak karta správně patří. Ještě jednou si kartu přetočil, pak ji otočil správně a přiřazoval k ní správné obrázky. Se zbytkem karet pracoval už sám, já jsem mu jen vždy správně řekla, kde se nachází kulička a on po mně opakoval. Po té chlapec provedl kontrolu chyb, zkontroloval, že všechny přiřazené obrázky mají stejný symbol jako základní karta. Nakonec jsme ještě jednou vzali každou základní kartu s názorným příkladem umístění míčku, já jsem opět řekla kde je kulička a chlapec pak popisoval kde je zvířátko na obrázcích (kulička je v krabici, pes je v boudě, pes leží v krabici, pes je v klobouku, pes je v košíku).

S pomůckou č. 4 jsme začali pracovat zase až po ukončení skupinových aktivit. Připravila jsem víčka a první dvě předlohy s barevnými políčky a vedle položila barevná víčka a vyzvala jsem chlapce, aby umístil na všechna barevná pole stejně barevná víčka. Chlapec vyplnil všechna pole velmi rychle, protože věděl, že ostatní děti si ve vedlejší místnosti stříhají, lepí a kreslí pizzy z papíru a on už chtěl vyrábět také. Řekla jsem mu, že už zbývá jen poslední úkol, a že to jsou samé obrázky, že bychom si ho měli ještě ukázat. Chlapec souhlasil.

Rozložila jsem na stůl všechny obrázky předmětů a vybídla jsem ho, aby mi řekl, co na obrázcích vidí. Začal obrázky pojmenovávat, ale většinou slovensky. Já jsem říkala, jak se řeknou česky. Některé pojmy věděl, že se tak říkají, ale některé pojmy vůbec neznal (např. létací drak se slovensky nazývá šarkan a české slovo drak nechtěl ani zopakovat). Vybrali jsme tedy jen dvojice obrázků, u kterých umí používat i české pojmenování. Takže zbylo jen 16 obrázků, které tvoří 8 párů. Jako první si vybral dvojici stůl – hůl, ale zase řekl, že je to lavica – palica. Vyzvala jsem ho, ať to zkusí říct česky, že už to jednou

řekl. Chvilí přemýšlel a pak to řekl správně česky, ale už nechtěl dál pracovat. Už jsme tedy nehledali dvojice, jen jsme si ještě jednou společně řekli, jak se předměty na obrázcích nazývají, a práci jsme ukončili. Po té si šel vyrábět papírovou pizzu.

Shrnutí závěru s připravenými pomůckami

Chlapec A

Protože poprvé práce s pomůckami trvala delší dobu a chlapec byl už při práci s druhou pomůckou unavený, úkol jsem zkrátila a pokračovali jsme až po kolektivních aktivitách. Chlapec pracoval celkem nadšeně, protože pomůcky jsou nové a pracoval s nimi jen on. Nechtěl, aby se ke stolečku někdo přiblížil a díval se na něho. To se pak nesoustředil a napomínal děti, aby ho nerušily. Postup práce s pomůckami brzy pochopil a při práci s poslední pomůckou už věděl, kam má karty, které k sobě patří správně umístit. Nejnáročnější byly pomůcky s barvami a s nácvikem předložkových vazeb. Jelikož je pomůcek více, budu práci s nimi rozdělovat na dvě části. V každé části bude pracovat s jednou náročnější pomůckou a pak s méně náročnými. Ale úkoly s pomůckami na rozlišování barev a nácvik předložkových vazeb nebude zatím plnit po sobě.

Chlapec B

I když práce s pomůckou trvala poprvé déle, chlapec pracoval velmi soustředěně a správně. Při práci s první pomůckou hned pochopil y s vztah mezi předlohami se sklenicemi a karty s obrázky předmětů začal podle velikosti srovnávat stejně, tedy sestupně. Pojmy zvládl také celkem bez problémů. Jeho soustředění a přemýšlení nad plněním úkolů bylo vidět, když kartu s kuličkou pod krabicí otočil a řekl, že je to stejné, jako když je kulička v krabici. Největší problém byl s pomůckou č. 5, jelikož je pro chlapce přirozenější používat slovenské výrazy. Společně jsme tedy vybrali jen některé obrázky a příště k nim zkusíme po poradě s maminkou hledat dvojice a pojmenovávat je jen česky. Postup práce s pomůckami chlapec pochopil velmi brzy, a kdyby u toho nemusel mluvit, zvládl by pracovat úplně sám.

8.2 Předvedení práce chlapců s pomůckami zákonným zástupcům

Jelikož se setkávám v Montessori centru Pomněnka s dětmi jen jednou za týden a to ještě jen část lekce, oslovila jsem matky, zda by mohly děti pracovat s pomůckami i doma. Matky souhlasily, a protože při práci by děti měly nahlas povídat, bylo nutné, aby i matky znaly postup práce s pomůckami. Práci s pomůckami jsem s každým s chlapců ještě dvakrát zkusila a po té jsem pozvala matky, aby se přišly na práci dětí s pomůckami podívat. Nejprve jsem je seznámila s celým souborem pomůcek bez přítomnosti chlapců. Po té jsem došla pro chlapce, aby mohli práci předvést.

Chlapec A

Při práci se velmi snažil. Práce s prvními dvěma pomůckami proběhla bez problémů, pracovní postup dodržoval správně a ukazoval matce, jak si může sám zkontrolovat, zda pracoval bez chyb. Na přání matky jsem vyřadila obrázek s černým hadem, který patřil do skupiny „černých“ obrázků, protože hady nemá ráda. Aby byl v každé skupině stejný počet obrázků, matka sama navrhla, že doma nějaký obrázek nakreslí sami. Při práci se třetí pomůckou chlapec nechtěl popisovat obrázky, nejraději by je jen přiřadil, protože je to prý moc těžké. V tuto chvíli se zapojila matka a práci s touto pomůckou s chlapcem dokončila sama. Pracovala s ním i při práci se čtvrtou pomůckou, protože si to chlapec přál. Tuto pomůcku má chlapec rád a vždy se na práci s ní těší. S poslední pomůckou jsem už matku seznamovala sama, protože byl už chlapec unavený.

Chlapec B

Chlapec byl velmi rád, že matka je tu s ním, ale na práci se nedokázal koncentrovat, na rozdíl od předchozích aktivit, kdy tu matka nebyla. Nedokázal se soustředit ani na práci s první pomůckou, kterou před tím zvládal téměř bez problémů. Neustále byl s matkou ve fyzické interakci a dotýkal se jí, nebo odbíhal od stolku, aby jí ukázal, co tady mají. Vysvětlila jsem matce tedy postup práce s pomůckami sama a ubezpečila jsem jí, že kdyby si nevěděla rady, vše je popsáno v instruktážních pokynech pro práci s pomůckou. Domluvily jsme se, že s pátou pomůckou doma pracovat nebudou, protože ani matka si nebyla jistá, že by správně česky nazvala předmět na obrázku. S touto pomůckou budeme pracovat jen v centru.

Chlapci si odnesli soubory pomůcek domů a příští týden je doma oba dva zapomněli, proto jsem musela celý soubor tvořit znovu, abychom v centru mohli také pracovat.

Chlapec A se hned následující lekci chlubil: „*Já už umím malý, větší, největší*“. Ale když ho vedoucí pedagožka vyzvala, ať si vezme stojan s červenými tyčemi a ukáže nám to, nevěděl si rady. Při práci s pomůckou ale pracoval úplně sám nahlas a bezchybně.

8.3 Práce s pomůckou

S pomůckou chlapci pracovali v centru téměř každý týden.

Shrnutí výsledků chlapce A

Chlapec pracoval s pomůckami po celou dobu i v domácím prostředí.

Chlapec si umí pomůcky k práci sám správně připravit a správně systematicky postupuje i při práci s nimi. Většinou vydrží pracovat v klidu s pomůckami a práci dokončí. Někdy ho vyruší jen maličkost a pak je vhodné práci ukončit a pokračovat později. Velmi dobře rozlišuje velikosti předmětů na obrázcích a většinou je už umí správně pojmenovat. Barvy pozná všechny, při pojmenování spíše typuje barvy oranžová, fialová růžová (označuje je jako holčičí barvy), někdy se mu plete červená a černá. Ostatní barvy zvládá. Předložkové vazby umí přiřazovat správně dle obrázků, ale pojmy nezvládá pojmenovat, jen je vždy opakuje po mně. Pokaždé říká, že je to těžké. Barevná víčka dokáže správně přiřadit k barevně označeným předlohám, pracuje velmi rychle a správně. K poslední fázi, kdy přiřazuje víčka dle pokynů, jsme se nedostali, vzhledem k tomu, že nezvládá předložkové vazby. S pomůckou pro sluchové rozlišování pracuje dobře. Ze začátku pracoval jen s menším počtem obrázků, ale teď už pracuje se všemi najednou. Když si není jistý, jestli dvojice k sobě patří, hned provede kontrolu chyb na zadní straně obrázků a pak pokračuje dál.

Shrnutí výsledků chlapce B

Během doby, kdy chlapec pracoval s pomůckami, proběhla porada mezi paní logopedkou a vedoucí pedagožkou Montessori centra Pomněnka. Po poradě bylo dohodnuto, že z důvodu velkého zatížení a maximální logopedické péče, nebude s pomůckami pracovat doma. Bude s nimi pracovat jen v Montessori centru Pomněnka.

Chlapec na pomůcky reaguje kladně a si sám dokáže připravit pomůcky a pak správně systematicky s nimi pracovat. Při práci je klidný a soustředěný, jen musí pracovat v čase, kdy právě neprobíhá tvořivá činnost, protože to pak pospíchá, aby už mohl tvořit také, a při práci chybuje. Správně rozdělí a pojmenuje obrázky dle velikostí. Barvy pozná všechny a téměř všechny dokáže i pojmenovat. Jen někdy se mu plete modrá a zelená, a fialová a růžová. Předložkové vazby chápe, ale sám je ještě neužívá. Jelikož ví, co znamenají, a umí rozlišovat a pojmenovat barvy, dokáže většinou správně přiřazovat barevná víčka na předlohy dle pokynů. Pracuje jen s částí karet pro sluchové rozlišování, ale obrázky na kartách umí většinou správně pojmenovat a přiřadit ke každé kartě kartu s obrázkem, které shodně zní a tvoří spolu rým.

8.4 Celkové shodnocení výsledků práce s pomůckami

Práce chlapců byla individuálně závislá na momentálním rozpoložení, míře koncentrace se na práci a na chuti s pomůckami pracovat. Oba dva přijali pomůcky kladně, jen chlapec A po celou dobu nechtěl pracovat s pomůckou pro nácvik předložkových vazeb, protože se mu to zdálo těžké a většinou se při práci s touto pomůckou moc nesoustředil, jen rychle karty s obrázky přiřadil a chtěl už pracovat s následující pomůckou. A pro chlapce B jsem vyřadila po poradě s matkou část karet pro sluchové rozlišování. Lze říci, že oba chlapci dokáží rozlišit a pojmenovat tvary dle velikosti a většinu barev zvládnou určit i pojmenovat. Chlapec B pochopil i předložkové vazby a díky tomu zvládne přiřazovat barevná víčka na předlohy dle pokynů.

9 Diskuze

Výzkum probíhal v Dětském Montessori centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Práce na výzkumném šetření probíhala od září 2016 do května 2017, téměř každý týden v pondělí dopoledne a v úterý odpoledne, protože každý z chlapců navštěvoval centrum v jiný den. Nejprve jsem byla v centru jako pouhý pozorovatel, abych pochopila, jak v praxi fungují principy Montessori pedagogiky, které jsem nastudovala doposud jen teoreticky. Od listopadu jsem začala sbírat data potřebná pro zhotovení pomůcek a instruktážních materiálů a individuálně pracovat s chlapci. Na základě získaných dat jsem poté vytvářela a zdokonalovala pomůcky pro rozvoj jazykových kompetencí. V únoru jsem pomůcky poprvé představila chlapcům a posléze pak i rodičům. Chlapci s pomůckami pracovali od února do května.

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit didaktickou pomůcku dle principů Montessori pedagogiky, která pomůže rozvíjet jazykové kompetence u dětí s vývojovou dysfázií a poté ji ověřit v praxi.

Na základě získaných dat jsem zjistila, že v Montessori pedagogice neexistují žádné originální pomůcky zaměřené přímo na rozvoj jazykových kompetencí a proto jsem vytvořila soubor pomůcek, který jsou zaměřen na osvojování a rozvíjení morfologicko – syntaktické roviny a foneticko – fonologické roviny. Morfologicko - syntaktická rovina je zaměřena na uplatňování gramatických pravidel a používání slovních druhů. Prvními slovními druhy, které dítě používá při pojmenovávání předmětů ve svém okolí, jsou podstatná jména. Postupně k nim přidávají slovesa a přídavná jména, která se k podstatným jménům vztahují. V dalším vývoji si osvojují zájmena, příslovce, předložky a spojky. Proto jsou tyto pomůcky zaměřeny na procvičování a skloňování přídavných jmen a předložek (Bytešníková, 2012). Zjistila jsem, že na tuto oblast není zaměřena žádná originální didaktická pomůcka dle principů pedagogiky Marie Montessori. Jedna pomůcka je zaměřena na diferenciaci zvukově stejných slov, tedy na zvukovou stránku řeči, kterou zohledňuje foneticko – fonologická rovina. Vymyslet a vytvořit pomůcky pro

morfologicko – syntaktickou bylo mnohem složitější, než pro rovinu foneticko – fonologickou, ale vycházela jsem z požadavků rodičů dětí. Pomůcky jsem vytvořila tak, aby bylo možno postupovat od nácviku přídavných jmen (barvy, stupňování) k nácviku předložkových vazeb, abychom mohli tvořit krátké a srozumitelné otázky a odpovědi, tedy aby každý krok byl přípravou pro další krok (Hainstock, 2013). Pomůcky vychází ze smyslového vnímání a mají dětem pomoci, aby se soustředily na určitou vlastnost. Marie Montessori byla přesvědčena, že procvičování a prohlubování smyslového vnímání je předpokladem základu pro další intelektuální růst. Díky takovým pomůckám se děti učí systematicky, takže si osvojují řád, který napomáhá k tomu, že poznávají a uvědomují si, co vidí. U všech pomůcek je dobře zřetelná kontrola chyb tak, aby ji dítě mohlo okamžitě opravit, a jsou motoricky aktivní, takže procvičují i jemnou motoriku. Tyto nově vytvořené pomůcky tedy pomáhají rozvíjet jazykové kompetence dětí.

Oba chlapci pracovali dle svých individuálních možností a dosáhli určitých pokroků, jejich výkon byl různý, dle aktuální nálady a míry koncentrace. Chlapec A, u něhož byla diagnostikována porucha pozornosti ADHD, pracoval v kratších intervalech, dokázal se soustředit, pokud nebyl vyrušen jinými podněty a bylo nutno častěji zařazovat krátké přestávky. S pomůckami pracoval jak v centru, tak doma. S pomůckou na nácvik předložkových vazeb nechtěl pracovat. Ostatní pomůcky přijal kladně a správně s nimi pracoval. Je třeba důslednosti, aby u práce s pomůckami vydržel. Chlapec B pracoval s pomůckami jen v centru z důvodu domácího logopedického cvičení. Přijal kladně všechny pomůcky, správně dodržoval postup při práci s nimi, při práci byl velmi soustředěný a pečlivý.

Vytvořenými pomůckami tedy lze pomoci rozvíjet jazykové kompetence dětí a oba chlapci dokáží pojmenovat téměř všechny barvy, rozlišovat a pojmenovat velikosti předmětů – stupňovat přídavná jména. Zvládnou najít zvukově stejná slova na připravených obrázcích. Chlapec B dokáže přiřazovat barevná víčka dle pokynů. Práci s didaktickými pomůckami dochází pouze ke stimulaci smyslů a motoriky, a proto je důležité, aby získané dovednosti dokázali uplatňovat i v praktickém životě.

10 Závěr

Jazykové kompetence mají pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňují kvalitu myšlení, učení, poznávání a vlastně fungování v lidské společnosti. Proto je důležité, aby dítě umělo vyjádřit, co si myslí, co cítí, co chce nebo nechce. Komunikace je důležitá i pro utváření sociálních vztahů a postavení jedince ve skupině, při uspokojování potřeb i při profesním uplatnění. Jedinci s logopedickými vadami, jsou v nevýhodě a je pro ně frustrující, že jim nikdo nerozumí a díky tomu se často uzavírají do sebe, straní se ostatních nebo naopak jsou popudliví a podléhají afektivním záchvatům. Proto je velmi důležité pomoci dětem s vývojovou dysfázií jazykové kompetence rozvíjet jakýmkoli způsobem.

Teoretická část práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole jsou rozděleny a stručně popsány typy zdravotních postižení. V druhé kapitole je popsán vlastní vývoj řeči, který začíná přípravným obdobím a dále jazykové roviny, které jsou považovány za dílčí systémy jazyka a souběžně se prolínají. Třetí kapitola se zabývá narušeným vývojem řeči. Dítě s opožděným vývojem řeči může na základě odpovídající péče vyzrát, nebo u něj může být diagnostikován specificky narušený vývoj řeči. Čtvrtá kapitola se věnuje poruchám pozornosti – ADHD. V poslední kapitole teoretické části je popsána Montessori pedagogika a její principy.

V empirické části bylo použito metody kvalitativního výzkumu. Na základě teoretických východisek a analýzou sesbíraných dat, které jsem získala vlastním pozorováním, analýzou dokumentů a rozhovory s pedagožkou a rodiči chlapců s vývojovou dysfázií, jsem získala potřebné informace k vytvoření pomůcek.

Hlavním cílem empirické části bylo vytvořit pomůcky a instruktážní materiály dle principů Montessori pedagogiky, které pomohou rozvíjet jazykové kompetence u dětí s vývojovou dysfázií.

Výsledkem mé práce jsou tři soubory pomůcek zaměřených na rozvoj morfologicko – syntaktické roviny a foneticko – fonologické roviny. Pomůcky jsou zaměřené na nácvik

určování velikostí předmětů, barev, předložkových vazeb a na diferenciaci zvukově stejných slov a zůstanou v Montessori centru Pomménka, aby s nimi mohly pracovat i další děti. Získané dovednosti chlapců poukazují na to, že nově vytvořené pomůcky byly přínosné a zároveň bylo dosaženo stanovených cílů.

U dětí s vývojovou dysfázií je nutné zaměřit se na celou osobnost dítěte. Je nutné, aby takové dítě mělo dostatečný přísun širokého spektra smyslových podnětů (zvuky, barvy, tvary, povrchy, kresba, tleskání, aby mělo dobrý mluvní vzor). Nově vytvořené pomůcky jsou zaměřeny na smyslové vnímání a zároveň procvičují i jemnou motoriku. Dostatek podnětů pomáhá k rychlejšímu vyžívání mozku jako celku. Proto je vhodné dětem nabídnout rozmanité podněty a atraktivní materiály, aby děti zaujaly, a ony s nimi rády pracovaly. K tomu můžeme využít i pomůcky vyrobené dle principů Montessori pedagogiky.

Seznam použitých zdrojů

1. BARKLEY, Russell A. 2006. *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. 3rd ed. New York: Guilford Press. 897 s. ISBN 1-59385-210-x.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BENDO VÁ, Petra, et al. 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2014. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita. 286 s. ISBN 978-80-210-7561-0.
6. HAINSTOCK, Elizabeth, G. 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Praha: Pragma. 120 s. ISBN 978-80-7349-370-7.
7. HULME, Charles a SNOWLING, Margaret. 2009 *Developmental disorders of language learning and cognition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 448 s. ISBN 978-0-631-20611-8.
8. JANKOVSKÝ, Jiří. 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vydání. Praha: Triton. 176 s. ISBN 80-7254-730-5.
9. KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
10. KLENKOVÁ, Jiřina, et al. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.

11. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2002. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Septima. 104 s. ISBN 80-7216-177-6.
12. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 4. vydání. Praha: Portál. 213 s. ISBN: 978-80-7367-056-6.
13. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vydání. Praha: Grada. 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6.
14. LECHTA, Viktor. 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slov. ped. nakl. 279 s. ISBN 8008004479.
15. LECHTA, Viktor. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
16. LEJSKA, Mojmír. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 159 s. ISBN 80-7315-038-7.
17. LILLARD, Angeline, Stoll. 2008. *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press. 424 s. ISBN 9780199888016.
18. LUDWIG, Harald. 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 131 s. ISBN 80-7194-266-9.
19. MONTESSORI, Marie. 2001. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů. 207 s. ISBN 80-86-189-01-5.
20. MONTESSORI, Marie. 2003. *Absorbující mysl*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů. 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.
21. MONTESSORI, Marie. 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. 180 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
22. NOVOSAD, Libor. 2006. *Základy speciálního poradenství*. 2. vydání. Praha: Portál. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
23. PIPEKOVÁ, Jarmila, et al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vydání. Brno: Paido, 402 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
24. RÝDL, Karel. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
25. RÝDL, Karel. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.
26. SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. Psyché. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

27. SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
28. ŠEBESTOVÁ, V. a ŠVARCOVÁ, J. 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium. 54 s.
29. ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Portál. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
30. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2., vydání Praha: Portál. 380 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
31. VALENTA, Milan. 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
32. ZELINKOVÁ, Olga., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
33. ZELINKOVÁ, Olga., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Přílohy:

Příloha č. 1 - Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor s vedoucí centra

Příloha č. 3 – Otázky pro rozhovor se zákonnými zástupci

Příloha č. 4 – Pomůcka č. 1

Příloha č. 5 – pomůcka č. 2

Příloha č. 6 – Pomůcka č. 3

Příloha č. 7 - Pomůcka č. 4

Příloha č. 8 – Pomůcka č. 5

Příloha č. 9 – Metodické pokyny pro používání pomůcek na rozvoj jazykových kompetencí a Instruktažní materiály pro nácvik práce s každou pomůcku

Příloha č. 10 – Celý soubor pomůcek

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den,

jmenuji se Radka Škopková, jsem studentka Jihočeské univerzity, zdravotně sociální fakulty, studuji obor speciální pedagogika - vychovatelství a píši bakalářskou práci s názvem Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním postižením. Ve své práci budu vytvářet metodiku práce s konkrétní pomůckou, kterou sama vytvořím. Pro co nejlepší metodické zhodnocení dané pomůcky je třeba spolupráce oslovených dětí a k tomu potřebuji spolupráci vašeho dítěte. Nejprve budu Vaše dítě pozorovat při běžných činnostech v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích, dále pak s ním budu ověřovat, zda pomůcka bude srozumitelná pro dítě a efektivní pro rozvoj jazykových kompetencí. Dále bych s Vámi ráda uskutečnila rozhovor, který by mi pomohl lépe poznat potřeby Vašeho dítěte, a podle získaných informací bych vytvořila konkrétní pomůcku. Pro kvalitní vypracování závěrečné práce je nutné zpracovat reálné údaje, z těchto důvodů se na Vás obracím s prosbou o svolení zpracovat anamnestická data, popřípadě informace ze zdravotní dokumentace.

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů v platném znění se zavazují, že data z odborné dokumentace budou použita výhradně jen pro psaní této bakalářské práce a to v podobě neidentifikovatelné s konkrétní osobou. Spolupráce Vás a Vašeho dítěte je čistě dobrovolná, bez nároku na odměnu. Výstupem této bakalářské práce bude metodika pro potřeby pedagogů, logopedických pacientů a rodičů dětí se specifickými potřebami v oblasti narušené komunikačních schopností.

Tuto mlčenlivost se zavazují zachovávat jednou provždy, tj. i po ukončení výzkumného šetření. Z výzkumného šetření máte nárok kdykoli odstoupit a to i bez udání důvodu. Odmítnutí nebo odstoupení z výzkumného projektu pro Vás nebude mít žádné negativní následky. Účast na výzkumu pro Vás nenese žádná negativní rizika.

Předem děkuji za Vaši ochotu účastnit se výzkumného šetření.

Kontakt:
Radka Škopková
Putkov 14
384 73 Stachy
Tel. číslo: 734 829 357

Souhlasím, aby můj syn/dcera.....

narozen/a dne.....se zúčastnila výzkumu pro výše popsanou
bakalářskou práci.

V Českých Budějovicích, dne.....

Podpis zákonného zástupce.....

Příloha č. 2

Otázky pro rozhovor s vedoucí Montessori centra

1. Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámila vy osobně?
2. Proč je Montessori pedagogika vhodná pro děti se zdravotním postižením?
3. V jaké senzitivní fázi se chlapci nachází?
4. Máte tady v centru nějaké originální Montessori pomůcky pro rozvoj jazykových kompetencí?
5. S jakou pomůckou chlapci rádi pracují, nebo jakou pomůcku si nejčastěji vybírají?
6. Jaké by mnou vyrobené pomůcky měly být, a co by měly splňovat?
7. Na co by měly být zaměřené?
8. Máte informace o tom, zda i doma u chlapců využívají principy Montessori pedagogiky a jestli mají nějaké originální pomůcky?

Příloha č. 3

Otázky pro rozhovor se zákonnými zástupci

1. Proč jste se rozhodli, že Váš syn bude navštěvovat Montessori centrum Pomněnka?
2. Jak jste se k Montessori metodě dostali?
3. Jak jste se dozvěděli přímo o centru Pomněnka?
4. Jak dlouho do Montessori centra docházíte, případně docházely nebo sem budou docházet i Vaše další děti?
5. Co Vám tato metoda přinesla?
6. Používáte principy Montessori pedagogiky i doma?
7. Používají ji alespoň někteří členové rodiny?
8. Máte doma nějaké originální, nebo vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?
9. Co byste o svém synovi řekla, jaký je?
10. S jakými pomůckami chlapec rád pracuje, co ho zajímá?
11. Máte nějaký požadavek na pomůcky, které já budu vyrábět. Co procvičujete na logopedii, co mu činí potíže?

Příloha č. 4

Pomůcka na rozlišování a nácvik pojmů velikostí



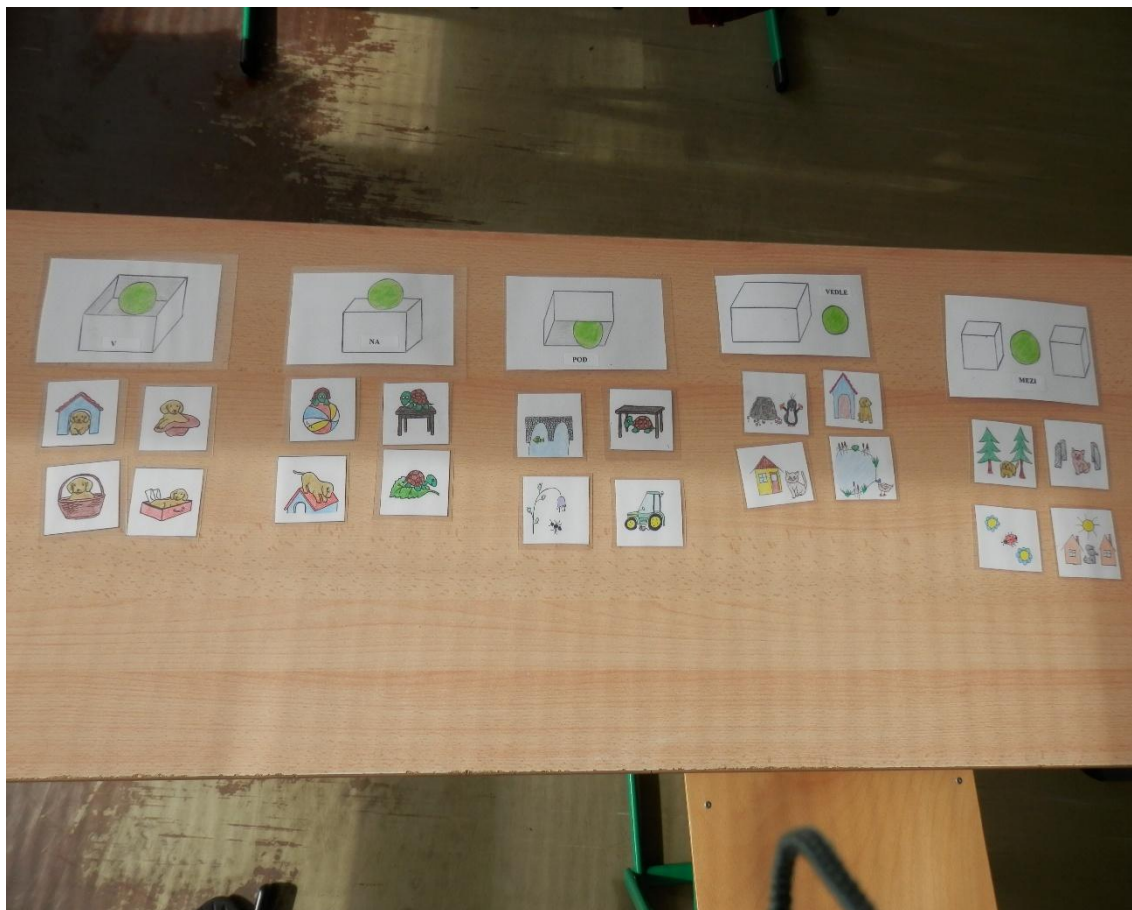
Příloha č. 5

Pomůcka na rozlišování a nácvik barev



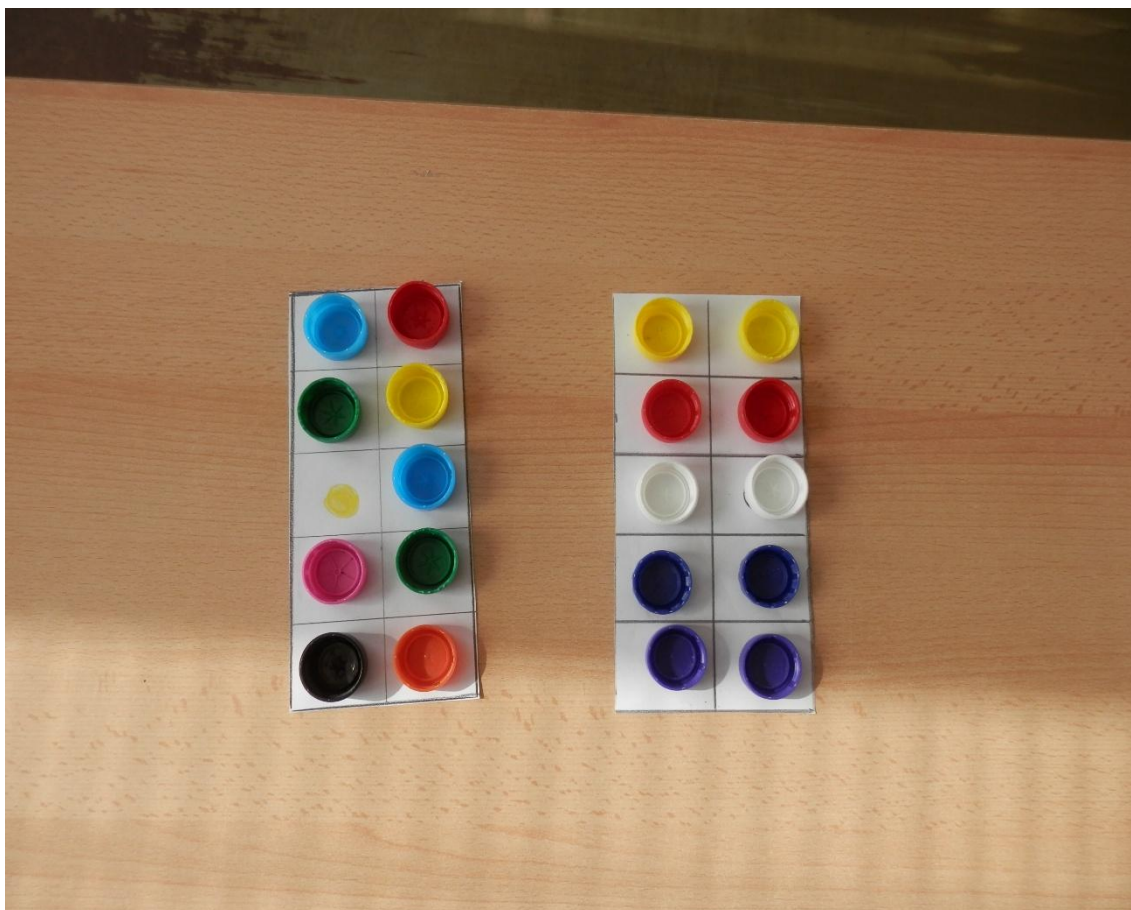
Příloha č. 6

Pomůcka na nácvik předložkových vazeb



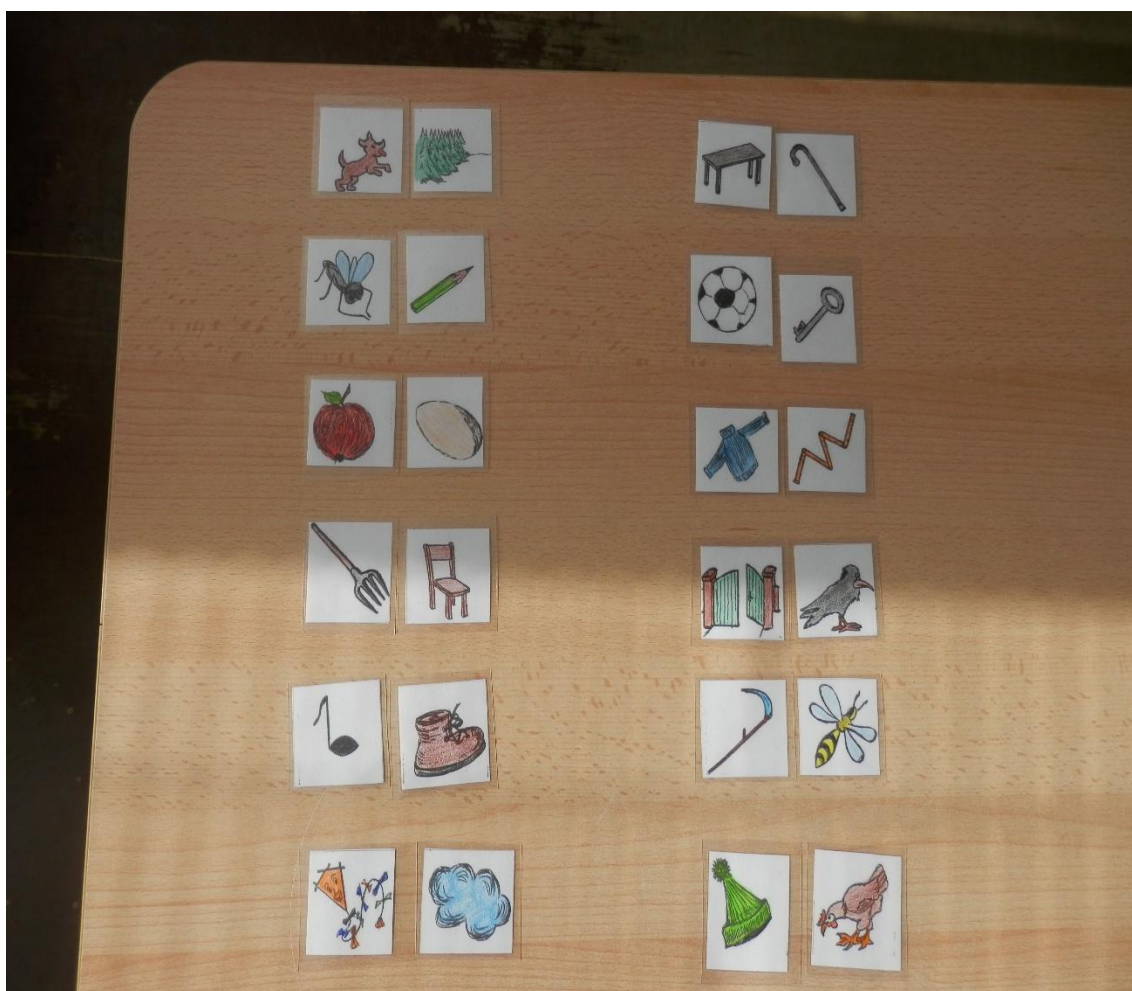
Příloha č. 7

Pomůcka na přiřazování barevných víček na vytvořené předlohy



Příloha č. 8

Pomůcka pro nácvik sluchového vnímání



Příloha č. 9

METODICKÉ POKYNY PRO POUŽÍVÁNÍ POMŮCEK NA ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Tyto pomůcky jsou určeny dětem předškolního věku, kdy je možnost manipulace s konkrétním názorným materiálem velice důležitá. Dětem s vývojovou dysfázií pomáhají snadno a zábavnou formou rozvíjet jazykové kompetence.

Rozvoj slovní zásoby probíhá prakticky při všech činnostech a je základem rozvoje myšlení. Řeč dítěte je zpočátku vázána na konkrétní předměty a situace. Vývoj slovní zásoby vychází ze zkušeností, poznatků, jejich pochopení a porozumění vzájemným vztahům.

Pro rozvoj slovní zásoby můžeme využívat různé obrázky a obrázkové knihy.

1. pomůcka

Tato pomůcka je zaměřená na rozvoj přídavných jmen. Dítě se pomocí této pomůcky učí uvědomovat, vytvářet a užívat pojmy malý – větší – největší X velký – menší – nejmenší. Tímto způsobem můžeme nacvičovat i další příd. jména (vysoký – nižší – nejnižší, široký – užší - nejužší...). Jde vlastně o stupňování přídavných jmen, která se dítě učí přiřazovat k podstatným jménům. Touto pomůckou dítě nacvičuje vlastnosti předmětů pomocí zrakového vnímání.

2. pomůcka

Pomůcka pro vnímání, rozlišování a nácvik pojmů barev. Nejprve dítě kartičky s barvami porovnává a přiřazuje k sobě barvy stejné. V dalším kroku vyhledává barvy na obrázcích a přiřazuje je k základní barvě. Pro lepší zrakovou podporu jsou na základních kartičkách napsané názvy barev, které může dítě také přiřazovat.

3. pomůcka

Pomůcka pro nácvik předložkových vazeb. Dítě se pomocí této pomůcky učí, kde se nachází určité předměty a cvičí prostorovou orientaci. Nejprve na základních názorných kartách, pak na obrázcích. Další krok je porozumění pokynům (polož kostku vedle kelímku, polož kostku na stůl...) V této fázi můžeme zapojovat i přídavná jména (polož **červenou** kostku na stůl, dej **malou** lžičku vedle velké...) Pro kontrolu se můžeme

zeptat (kam jsi položil červenou kostku, jakou kostku jsi položil na stůl?) Tímto rozhovorem cvičíme předložkové vazby a správné skloňování podstatných a přídavných jmen.

4. pomůcka

Takto můžeme postupovat i s pomůckou umístování barevných víček na připravené předlohy. Dej červené víčko vedle modrého, jaké víčko je pod zeleným víčkem, mezi jakými barvami je žluté víčko? Tímto způsobem propojujeme naučené dovednosti ze všech oblastí, které jsme se učili poznávat a procvičovat. Velikost a barva – přídavná jména, poloha předmětu – předložkové vazby.

5. pomůcka

Tato pomůcka je určená pro nácvik sluchového rozlišování a vnímání rýmu. Nácvik sluchového vnímání je velice důležitou součástí rozvoje komunikačních schopností. Touto pomůckou se dítě učí vnímat a rozlišovat zvuky řeči. Nejprve pomocí dvojic obrázků, které tvoří rým, později dítě samo vytváří dvojice slov, které se rýmují.

S pomůckami je vhodné pracovat v pořadí, ve kterém jsou řazeny. Postupujeme od nácviku přídavných jmen a barev k nácviku předložkových vazeb, abychom mohli tvořit krátké a srozumitelné otázky a odpovědi. Dítě vedeme k soustředění se na daný úkol. Pokud je neklidné, práci raději zkrátíme a práci zahájíme v době, kdy jsou na práci vhodnější podmínky. Během plnění úkolů dbáme, aby dítě pracovalo systematicky, neodbíhalo, koncentrovalo pozornost na práci a práci dokončilo. Posilujeme tak volní složku osobnosti.

Tato skupina pomůcek je vyrobena z papíru a jsou oboustranně zalaminované. Manipulací s obrázky rozvíjíme i jemnou motoriku.

INSTRUKTÁŽNÍ MATERIÁL PRO PO NÁCVIK A ROZLIŠENÍ POJMŮ VELIKOSTÍ

Materiál:

- Dvě skupiny předloh s velikostí – sklenice 1. skupina - malé, větší, největší
2. skupina – velké, menší, nejmenší
- Karty obrázků ve třech velikostech

Postup:

- Vybereme si jednu skupinu předloh (sklenic) a položíme si je před sebe
- Na levou stranu pracovní plochy si rozložíme obrázky
- Pojmenujeme si předlohy a ukážeme si, kam budeme dávat obrázky malé, kam větší a kam největší
- Hledáme nejprve stejné obrázky, položíme si je před sebe a přiřazujeme je na předlohu dle velikosti a zároveň pojmenováváme malé jablko, větší jablko, největší jablko
- Takto pokračujeme, dokud nepřiradíme všechny obrázky
- Stejným způsobem pracujeme i s druhou skupinou předloh

Kontrola chyb: všechny obrázky jsou rozdělené, symbol na zadní straně obrázku je shodný se symbolem na předloze

Cíl: nácvik pojmů velikostí, zraková diference

INSTRUKTÁŽNÍ MATERIÁL PRO POUŽITÍ POMŮCKY NA NÁCVIK BAREV

Materiál:

- Dvojice karet s barvami a názvy barev
- Kartičky s názvem barvy
- Barevné obrázky k přiřazování

Postup:

1. úkol

- Položíme si na stůl jednu kartu od každé barvy do sloupců přední stranou nahoru
- Druhou polovinu karet máme připravenou na hromádce
- Vezmeme si z hromádky první kartu a přiřadíme ji ke stejné kartě vyložené na stole
- Stejným způsobem pokračujeme se všemi kartami

 Přímý cíl: správně přiřazovat shodné barvy

2. úkol

- Položíme si na hromádku kartu od každé barvy
- Karty s barevnými obrázky si rozprostřeme na levou stranu pracovní plochy tak, aby na všechny karty dítě vidělo,
- Vezmeme první kartu s barvou a položíme ji na pravou stranu pracovní plochy. Pojmenujeme ji a dítě hledá obrázky, které mají stejnou barvu jako má karta a přiřazuje je ke kartě
- Stejným způsobem pokračujeme se všemi kartami

Kontrola chyby: všechny obrázky jsou přiřazené u barev, na levé straně pracovní plochy nezbyl žádný obrázek. Zadní strana obrázků má stejnou barvu, jako barva na kartě

Cíl: vnímat barvy na obrázcích, správně je přiřadit

Další aktivity:

- Vezmeme si jednu kartu s barvou, pojmenujeme ji a zeptáme se dítěte, kde ještě vidí tuto barvu (v místnosti, na oblečení, v kostkách, na obrázku)

- Postupujeme stejně se všemi barevnými kartami

3. úkol

- Položíme si na stůl jednu kartu od každé barvy do sloupců přední stranou nahoru
- Na hromádce vedle máme připravené karty s názvem barvy
- Vezmeme si první kartu s názvem a přiřadíme ji ke kartě se stejným názvem a barvou
- Stejným způsobem pokračujeme i s ostatními kartami

Kontrola chyb:

Všechny karty s názvem barvy jsou přiřazené. Shodná barva na spodní straně přiřazené karty.

INSTRUKTÁŽNÍ MATERIÁL PRO NÁCVIK PŘEDLOŽKOVÝCH VAZEB

Materiál:

- 5 základních karet s názorným příkladem předložkových vazeb
- Karty se zvířaty

Postup:

- Nejprve si vezmeme velké karty s názorným příkladem předložkových vazeb a položíme si je před sebe
- Karty jednu po druhé vezmeme do ruky a řekneme: Kulička je v krabici, kulička je vedle krabice.....
- Rozložíme si na levou stranu pracovní plochy obrázky se zvířaty
- Vezmeme jednu kartu s názorným příkladem, zopakujeme kde je kulička a hledáme obrázky, se stejným umístěním zvířete.
- Takto pokračujeme se všemi kartami, dokud nejsou ke každé kartě přiřazeny 4 obrázky

Kontrola chyb: všechny obrázky se zvířaty jsou přiřazené, na spodní straně mají shodný symbol se symbolem na základní kartě

Cíl: nácvik a upevnování předložkových vazeb

Další aktivity:

- Připravit např. kelímek od jogurtu a kostku ze stavebnice a dle základních karet dáváme pokyny: Polož kostku vedle kelímku, polož kostku pod kelímek..... Dítě má k dispozici stále karty s názorným příkladem
- Když zvládne plnit pokyny, zkusíme postupně bez karet s názorným příkladem
- Pak zkusíme pokyny: Polož kostku na stůl, polož kostku pod židli, polož kostku do skříňky, polož kostku mezi hrnky.....

INSTRUKTÁŽNÍ MATERIÁL PRO POMŮCKU NA PŘÍŘAZOVÁNÍ BAREVNÝCH VÍČEK NA VYTVOŘENÉ PŘEDLOHY

Materiál:

- Barevná víčka
- Předlohy s barevnými políčky

Postup:

- Vezmeme si barevnou předlohu č. 1 a položíme si ji před sebe
- Barevná víčka si umístíme na levou stranu pracovní plochy
- Víčka přiřazujeme dle barev na barevnou předlohu

Kontrola chyb: všechna políčka jsou zaplněna barevnými víčky

Cíl: správně přiřazovat barvy

Další aktivity: Přiřazovat víčka na další barevné předlohy (lze použít i jiné barevné předměty)

INSTRUKTÁŽNÍ MATERIÁL PRO NÁCVIK SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ

Materiál:

- Karty s obrázky

Postup:

- Všechny kartičky si rozložíme na levou stranu pracovní plochy
- Bereme postupně každou kartu do ruky, pojmenujeme obrázek a vrátíme zpět na místo
- Vezmeme první kartu s obrázkem, pojmenujeme ho a hledáme obrázek, který s tímto obrázkem tvoří rým.
- Oba obrázky položíme vedle sebe na pravou stranu pracovní plochy, zopakujeme názvy obou obrázků (jablíčko – vajíčko)
- Pokračujeme stejným způsobem, dokud nejsou všechny obrázky přiřazené
- Nakonec ještě jednou všechny obrázky pojmenujeme a zkontrolujeme, zda se rýmují

Kontrola chyb: obrázky, které mají stejný rým, mají na spodní straně shodný symbol

Cíl: nácvik sluchové diferenciacie – rozlišování

Další aktivity: hledáme další slova, která tvoří rým

